Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 8578852
Centre d'intérêt : 105

Colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir (1988 : Sainte-Foy, Québec)

Les actes du Colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir. I / [les 29, 30 et 31 mai 1988, Sainte-Foy]. -- [Montréal] : Association québécoise de pédagogie collégiale : Fédération des cégeps, 1988. c1989. 140 p. ; 28 cm.

Titre du dos : Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir.
Dépouillement : Conférences et table ronde -- Le cégep : une exclusivité du Québec, agent de développement de son milieu.

ISBN 2-89100-051-X

Vedette(s)-secondaire(s) : Association québécoise de pédagogie collégiale * Fédération des cégeps

Descripteur(s) : Cégep * Rôle du collège * Avenir * Formation fondamentale * Décentralisation * Qualité de l'éducation * Enseignement général * Enseignement professionnel * Junior college * Collège communautaire * Admission au collège * Relations collège-communauté * Relations collège entreprise * Développement régional * Centre spécialisé * Recherche * Formation sur mesure * Femme * Coopération internationale * Education des adultes * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Lucier, Pierre * Ryan, Claude * College applied arts and technologies

Identificateur(s) de sujet : Entrepreneurship

Le premier tome des Actes s'ouvre avec les conférences de lancement et de bienvenue, suivies de la conférence de Pierre Lucier, "La mission des collèges : un avenir stratégique pour l'éducation au Québec", et de l'allocution de Claude Ryan, "Les cégeps aujourd'hui et demain". Il enchaîne avec une table ronde sur l'avenir des cégeps où l'on démontre que cet avenir ne saurait résider que dans la qualité et où il est question de décloisonnement et de formation fondamentale. On trouve ensuite des textes relatifs aux ateliers qui se sont penchés sur des thèmes comme le caractère exclusivement québécois du cégep, la cohabitation du général et du professionnel, les "college applied arts and technologies", le cégep comme ordre supérieur d'enseignement et l'arrimage entre le secondaire et le collégial. D'autres exposés, enfin, explorent le thème du cégep, agent de développement de son milieu. On y traite de l'apport des diplômés, des centres spécialisés comme instruments de transfert de technologie, de la recherche au collégial, de la formation sur mesure, de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes, du développement de l'entrepreneuriat, du rôle des cégeps dans le développement régional, de coopération internationale, et enfin d'éducation des adultes.

EDUQ
8970052

TOME I

Conférences et table ronde
Le cégep: - une exclusivité du Québec
- agent de développement de son milieu

LES **ACTES** DU **COLLOQUE**

LE **CÉGEP** ET **VOUS: PARTENAIRES** *pour l'avenir!*

Les 29, 30 et 31 mai 1988

Association québécoise de pédagogie collégiale
aqpc

Fédération DES CEGEPS

Une publication du Service des communications
et de la documentation
FÉDÉRATION DES CÉGEPS
500, boulevard Crémazie Est
Montréal (Québec)
H2P 1E7
Tél.: (514) 381-8631

Comité responsable de la publication des actes:
Francine FORGET
Conseillère en communication
Fédération des cégeps
Jean-Pierre GOULET
Rédacteur en chef
Association québécoise de pédagogie collégiale
Alain LALLIER
Directeur général
Cégep de Trois-Rivières
Gérald SIGOUIN
Directeur général
Association québécoise de pédagogie collégiale

Coordination de l'édition:
Francine FORGET

Supervision du tome I et adaptation de textes:
Michel LAMBERT

Révision:
Pauline GERVAIS

Réalisation graphique:
Madeleine BELLEROSE

Photocomposition:
Chantal PROVOST

Dépôt légal: 1er trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN: 2-89100-051-X

Les auteurs des articles publiés dans le présent document conservent l'entière responsabilité de leurs opinions.

© Fédération des cégeps, 1989

EDUQ
8970052

TOME I

Conférences et table ronde
Le cégep: - une exclusivité du Québec
- agent de développement de son milieu

LES **ACTES** DU **COLLOQUE**

LE **CÉGEP** ET **VOUS: PARTENAIRES**
pour l'avenir!

Avant-propos

La Fédération des cégeps et l'Association québécoise de pédagogique collégiale (A.Q.P.C.) sont heureuses de vous présenter les Actes du colloque «Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir!». Ce colloque, vous vous rappelez, mettait un point final aux activités organisées par la Fédération avec l'appui de la Direction générale de l'enseignement collégial et de nombreux partenaires de l'entreprise privée, afin de souligner le vingtième anniversaire du réseau collégial.

Plusieurs parmi vous ont été étonnés de la diversité des ateliers proposés par le Comité d'organisation. Pour nous, cette diversité n'était que le reflet du foisonnement des intérêts des gens du milieu, l'expression de la multiplicité des compétences qu'on y rencontre. En résumé, le grand nombre d'ateliers traduisait la complexité de la vie cégépienne; les attentes sont à la mesure des espoirs qu'a suscités le réseau des cégeps dès sa naissance. Vingt ans après, les nombreuses questions que nous nous posons tous démontrent avec éloquence notre volonté d'aller de l'avant, de penser désormais l'avenir.

Le mot est lâché: l'avenir! Le choix de ce thème découle de la prise de conscience suivante: nous avons eu trop tendance au Québec à critiquer nos institutions en oubliant qu'elles sont jeunes et fragiles. Certes, les récriminations à leur endroit, quoique exagérées, sont légitimes et souvent justifiées. Mais nous oublions le poids de l'Histoire et le sort réservé à tout ce qui est humain. En ce domaine, le progrès est forcément lent et fruit d'une longue patience.

Fondés dans la hâte et l'impétuosité d'un pays lui-même en proie aux turbulences de sa jeunesse, les cégeps n'en sont pas moins enviés et considérés comme un modèle à suivre un peu partout dans le monde. Ils ont été et restent encore une des réponses les plus adéquates aux besoins en éducation d'une société moderne. Alors que d'autres sociétés découvrent, parfois tardivement, que l'évolution des savoirs et des techniques, l'approfondissement de ce que sont les hommes, les femmes et l'univers qui les entoure, exigent que les connaissances soient mêlées, fondues et mises à la portée de tous afin que chaque citoyen d'un pays démocratique puisse participer pleinement et consciencieusement aux affaires de la Cité, nous avons, vingt ans à l'avance, choisi d'éduquer les hommes et les femmes d'ici dans un esprit où la dissémination des connaissances et la démocratisation des chances d'accès à une éducation résolument moderne s'appuient l'une sur l'autre.

Aujourd'hui le futur technicien côtoie le médecin en herbe, l'informaticien de demain discute de philosophie politique avec une personne qui sera peut-être un jour membre de l'Assemblée nationale. Les savoirs et les compétences s'influencent au point que nous ne réalisons pas encore les changements significatifs sur les mentalités, les cloisonnements sociaux qu'une telle philosophie en éducation aura réussi à opérer. Cette philosophie de l'éducation, à la base des cégeps, véhicule à elle seule une nouvelle culture qui s'appuie sur une formation dans laquelle est disparu l'ancien clivage entre, d'une part, la culture scientifique, technologique et, d'autre part, la culture littéraire. Les cégeps sont devenus le lieu d'émergence d'une culture plus globale où s'allient et s'influencent mutuellement les méthodes rigoureuses des sciences, les habiletés pratiques des technologies en plein essor et l'humanisme littéraire ou philosophique. Certes, dans la pratique il en va autrement, diront certains. Mais l'esprit qui a présidé à la mise sur pied du réseau collégial est si profondément enraciné dans ses structures — malgré leurs contestations périodiques — qu'il n'est pas vain de croire qu'il a déjà imprégné les couches de notre inconscient collectif. Il est devenu inimaginable que les cégeps puissent exister sans que cet esprit en soit le principe directeur. Évidemment, cette philosophie de l'éducation connaît sur le «terrain» le sort de la morale ou de l'éthique dans l'épreuve du quotidien. Cependant, rien ne permet que nous perdions notre sérénité et nos convictions les plus généreuses quant à la réalisation de ce projet ambitieux et novateur que sont les cégeps. Comme le disait en aparté un des membres du Comité d'organisation, jouant sur une homonymie amusante: «Le cégep, moi j'y crois et j'y crois!».

Reste à expliquer le choix de cet autre mot clé du thème que le Comité a retenu pour ce colloque: le partenariat. La aussi une question se pose aussitôt. N'est-il pas utopique ou naïf de penser qu'une telle chose puisse exister alors que beaucoup sont encore occupés à faire l'inventaire de nos luttes intestines? Ne serait-il pas plutôt impensable qu'il en soit autrement? Si la mission des collèges est tout entière façonnée par une philosophie de l'éducation dont l'objectif est le développement intégral de la personne, on réalise combien les différents agents du réseau doivent travailler ensemble dans la complémentarité de leurs capacités respectives. Or le partenariat dont il est tant question depuis quelque temps ne se vivra pas dans l'abstrait des structures. Le partenariat dont nous parlons est celui qui met en scène les acteurs réels: les professeurs, les professionnels, les administrateurs, les employés de soutien — sans oublier les gens du milieu des entreprises — qui se côtoient tous les jours et dont la raison d'être est la formation des étudiants. Nous avons tous, un jour ou l'autre, désiré nous entretenir avec un directeur ou un professeur d'un autre département que le nôtre afin de regarder, d'analyser et d'évaluer les programmes, les actions mises en oeuvre pour les faire vivre. Et qui n'a pas souhaité pouvoir, à un titre ou à un autre, partager avec les intervenants de son milieu ses préoccupations, ses craintes et ses espoirs en matière d'éducation? Nous sommes persuadés que le jour n'est pas loin où partout des professeurs de divers horizons disciplinaires discuteront ensemble de pédagogie, du contenu des programmes, des cours offerts et des problèmes liés à l'apprentissage. Le mouvement des idées, l'interdépendance des expériences, la complémentarité des savoirs exigent la concertation, entraînent le partenariat, dans le respect des différences.

Mais le partenariat entre les différents intervenants du milieu collégial, s'il est nécessaire, n'est pas suffisant. Il doit s'adjoindre celui du milieu des affaires et de l'entreprise privée afin d'ancrer solidement la place des collèges dans leur région respective et dans l'ensemble de la société. Il n'est pas d'expérience plus exaltante ou plus fondamentale que celle qui consiste à aller à la rencontre des autres. Nous nous sommes retrouvés au cégep de Sainte-Foy en mai dernier pour nous rencontrer et pour échanger. Nous avons vécu là des échanges intéressants, une expérience dont nous parlerons longtemps.

Les Actes que nous vous présentons reflètent fidèlement, nous croyons, ce qu'a été le colloque «Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir!». Il y manque certes l'atmosphère mais le contenu est à notre avis représentatif de ce qui s'est dit à ce colloque. Afin de faciliter la lecture des Actes, trois tomes

ont été publiés. Le premier contient les grandes conférences, les exposés de la table ronde sur l'avenir des cégeps, et les communications sur les thèmes suivants: «Le cégep: une exclusivité du Québec» et «Le cégep: agent de développement de son milieu»; les thèmes retenus pour le second tome sont: «Le cégep: agent de formation», «Des solitudes à marier» et «L'étudiant au pluriel»; quant au troisième tome, il porte exclusivement sur la formation fondamentale, le thème qui a marqué toutes les activités de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.).

Ce premier tome s'ouvre avec les conférences de lancement et de bienvenue, suivies de la conférence de M. Pierre Lucier, «La mission des collèges: un avenir stratégique pour l'éducation au Québec», et de l'allocution de M. Claude Ryan, «Les cégeps aujourd'hui et demain». Il enchaîne avec une table ronde sur l'avenir des cégeps où l'on démontre que ce dernier ne saurait résider que dans la qualité et où il est question de décloisonnement et de formation fondamentale. On trouve les textes relatifs aux ateliers qui se sont penchés sur des thèmes comme le caractère exclusivement québécois du cégep, la cohabitation du général et du professionnel, les «college applied arts and technologies», le cégep comme ordre supérieur d'enseignement et l'arrimage entre le secondaire et le collégial. D'autres exposés, enfin, explorent le thème du cégep, agent de développement de son milieu. On y traite de l'apport des diplômés, des centres spécialisés comme instruments de transfert de technologie, de la recherche au collégial, de la formation sur mesure, de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes, de développement de «l'entrepreneuriat», du rôle des cégeps dans le développement régional, de coopération internationale et enfin d'éducation des adultes. En somme, un menu plus que substantiel.

Nous espérons que ces trois tomes sauront vous plaire et nous vous souhaitons une bonne lecture.

Le Comité d'organisation

Louise CHENÉ
Directrice des Services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Manon DANSEREAU-GILBERT
Professeure au cégep de Maisonneuve et
coordonnatrice provinciale en techniques de diététique
Louis DROUIN
Coordonnateur de l'Éducation des adultes
Cégep de Limoilou
Francine FORGET
Conseillère en communication
Fédération des cégeps
Jean-Guy GAULIN
Directeur des Services aux étudiants
Cégep François-Xavier-Garneau
Alain LALLIER
Directeur général du cégep de Trois-Rivières
et président du Comité
Hélène MONFET
Agente d'information
Direction des communications
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
Jacques RIOUX
Responsable de l'organisation du colloque à la Fédération des cégeps
et professeur de philosophie au cégep de Trois-Rivières
Gérald SIGOUIN
Président
Association québécoise de pédagogie collégiale (A.Q.P.C.)
Ronald SPIVOCK
Directeur des Ressources auxiliaires à l'apprentissage
Cégep Dawson

Table des matières

CHAPITRE I 7

- **Conférences**
  - . Lancement des activités par M. Marcel Gilbert 9
  - . Mot de bienvenue de M. Gérald Sigouin 10
  - . Mot de bienvenue de M. Lorrain Barrette 11
  - . La mission des collèges: un avenir stratégique pour l'éducation au Québec par M. Pierre Lucier 12
  - . Les cégeps aujourd'hui et demain par M. Claude Ryan 19

- **Table ronde**
  - . La formation fondamentale, à un nouveau tournant par M. Yvon Morin 25
  - . Le décloisonnement par Mme Nicole Côté 29
  - . L'avenir des cégeps est dans la qualité par M. Paul Inchauspé 31

CHAPITRE II 39

- **Ateliers sur: Le cégep: une exclusivité du Québec**

A. Continuité et nouveauté
M. Jean-Guy Nadeau 41
M. Claude de Lorimier 43
M. Paul-Émile Gingras 45

B. Cohabitation du général et du professionnel
Mme Nicole Simard 48
M. André Archambault 50

C. College applied arts and technologies, cégep ou junior college?
M. André Legault 53
M. Raymond Doucet 54

D. Le cégep, ordre supérieur d'enseignement
M. Yves Rousseau 56
M. Paul-André Quintin 57
M. Antoine Baby 59
M. Claude Corbo 63

E. Arrimage secondaire-collégial
MM. Jean Désilets et Daniel Roy 67
Mme Renée Desautels et M. Pierre Desautels 70
M. Vincent Tanguay 72

CHAPITRE III 75

- **Ateliers sur: Le cégep: agent de développement de son milieu**

A. L'apport des diplômés 77
M. Denis Lebel 80
M. Paul Auprix 81
M. Jacques Mercier 81

B. Les centres spécialisés: des instruments de transferts technologiques 84
M. Fernand Landry 87
Mme Michèle Fortin 89
M. Carl Charbonneau 89

C. La recherche
MM. Gilles Saint-Pierre, Jean-Pierre Nérou et Robert Ducharme 91

D. La formation sur mesure 93
M. Pierre Lupien 95
M. Serge Harvey 100
M. Gaétan Pourier 100

E. Scolarisation et professionnalisation des femmes 101
Mme Lise Horth 105
Mme Marie-Andrée Bertrand 107
Mme Nicole Brodeur 107

F. Le développement de «l'entrepreneuriat» 119
M. Jean-Pierre Sabourin 121
M. Marcel Lafrance 121

G. Les cégeps et le développement régional 123
MM. Régis Allaire, Normand Paquette et Jean-Robert Vaillancourt 123
MM. Alain Dumas et Germain Godbout 126

H. La coopération internationale 127
M. Gérard Ducharme 130
Mme Nicole Kobinger 131
Mme Gisèle Carbonneau-Bonin 131

I. Le développement de l'éducation des adultes 134
M. Alcide Daigneault 136
M. Ndia-Bintu Kayembe 138
Mme Christiane Bérubé 138

Chapitre I
CONFÉRENCES ET TABLE RONDE

I — Conférences et table ronde

Allocution [1] de
Marcel GILBERT
Sous-ministre
Ministère de l'Enseignement
supérieur et de la Science

Mesdames,
Messieurs,
Chers collègues,

C'est avec grand plaisir que je me retrouve parmi vous ce soir à l'occasion de la séance d'ouverture de ce colloque qui se veut, en quelque sorte, le point culminant du vingtième anniversaire de la création des cégeps.

Je vous remercie d'avoir répondu en si grand nombre à l'invitation que vous adressait le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, M. Claude Ryan.

C'est en son nom que je félicite la Fédération des cégeps et l'Association québécoise de pédagogie collégiale qui, avec l'appui de la Direction générale de l'enseignement collégial, ont organisé la tenue de ce colloque. Cette concertation constitue un autre indicateur de votre volonté de continuer à agir en partenaires afin de permettre aux cégeps de remplir pleinement leur mission.

La mission conférée à l'ordre d'enseignement collégial, est-il besoin de le rappeler, découle d'une volonté collective et d'un projet de société exprimés il y a, à peine ou déjà, 20 ans. Je dis bien «à peine» car 20 ans dans l'histoire d'une société c'est bien court. Et aussi «déjà» parce que pour celles et ceux qui y oeuvrent depuis les débuts, comme pour les générations d'étudiantes et d'étudiants qui y sont passées, c'est déjà loin ou lointain.

Si l'on veut affirmer que l'ordre collégial a atteint un niveau de développement et un degré de spécificité qui sont des signes de maturité et d'assurance, il importe toutefois, après 20 ans, de dresser le bilan de ses réalisations en regard des objectifs que le Québec lui avait impartis initialement. Il importe également de se questionner sur les défis qui le confrontent.

Cette vingtième année aura été riche en événements qui ont tenu à la fois de l'évaluation et de la prospective. Ainsi, après un premier regard critique de la revue «Recherches sociographiques», la Fédération des cégeps elle-même a présenté un bilan somme toute positif du développement de cet ordre d'enseignement. Par ailleurs, dans son milieu propre, chaque collège a été invité à réfléchir sur son action au cours de ses années d'existence et sur celle des années à venir. Un cahier spécial dans les journaux, les colloques des deux instances syndicales qui représentent les enseignants et les professionnels, le colloque de l'Agora, tenu au Mont Orford... sont autant d'épisodes — et j'en passe — qui démontrent le foisonnement des réflexions qui marquent cet anniversaire.

Le colloque des 20 ans des cégeps se veut le point dominant de cet événement.

Pour nous qui amorçons ces journées de réflexion, le cégep constitue une réalité bien immédiate, un objet d'interrogation et un parti pris fort légitime. À cet égard, les thèmes et les problématiques qui sous-tendent les divers ateliers sont révélateurs de l'intention de poursuivre et de parfaire l'oeuvre des cégeps. Qu'on questionne encore la spécificité de l'ordre collégial, qu'on s'interroge sur le rôle des parents, qu'on tente de briser les solitudes ou qu'on se sente en liberté surveillée, je crois qu'il s'agit là d'autant d'aiguillons et de stimulants.

Sans devancer les conclusions qui en seront dégagées, je n'en estime pas moins qu'il devra y avoir un seul dénominateur commun: la qualité de la formation des jeunes et des adultes qui fréquentent nos établissements. Les discussions qui auront lieu n'épuiseront pas toute la réflexion, mais elles ajouteront aux préoccupations qui retiendront nos énergies pour les prochaines années. Nous devrons ensemble maintenir la vitalité de notre réseau collégial: la qualité et la recherche de l'excellence devront continuer à être la marque des établissements adultes que sont devenus les cégeps.

Sans doute chaque collège apporte-t-il une couleur locale à ses activités parce que c'est lui qui dispense les programmes de formation. Mais il demeure qu'ensemble les cégeps constituent un vaste réseau public qu'on se doit de promouvoir. Aussi, est-il apparu nécessaire au Ministère de mieux faire connaître l'enseignement collégial auprès de la population du Québec par la production de deux documents: le premier, publié par l'Éditeur officiel et intitulé «Les cégeps et l'enseignement collégial au Québec», vous a déjà été remis par les organisateurs du colloque. Malgré l'abondante documentation existante sur le collégial, aucune publication n'avait encore présenté, d'une manière aussi substantielle et claire, l'ensemble de ce système d'enseignement ainsi que les services qu'il offre à la population.

Le second document se présente sous la forme d'un vidéogramme intitulé «Les cégeps ont vingt ans». Pour donner une image actuelle des cégeps, nous avons voulu que la caméra, à l'intérieur d'établissements de tailles et de régions différentes, accompagne les élèves, jeunes ou adultes, dans les salles de cours, les laboratoires, les bibliothèques, pour capter la vie collégiale dans son quotidien.

Un narrateur et une narratrice, que nous avons voulus à l'image de la vitalité et du dynamisme de nos élèves, nous présentent les principales caractéristiques du collégial, comme la cohabitation au sein de mêmes établissements de jeunes et d'adultes, l'enseignement professionnel, l'enseignement préparatoire à l'université et la coexistence d'un réseau public et privé d'établissements. Ils aborderont également l'adaptation de la formation et de l'enseignement aux réalités nouvelles, le développement de l'éducation des adultes, l'expérience des centres spécialisés ou encore des sous-centres d'enseignement.

Quoique déjà longue, cette énumération ne rend pas justice à la réalité que le vidéogramme a cherché à traduire. C'est pourquoi je mettrai un terme à ma présentation et vous inviterai plutôt à assister tout de suite à sa projection.

Je vous souhaite une bonne lecture, un bon visionnement ainsi qu'un fructueux colloque.

[1] Cette allocution a été prononcée lors du lancement d'un vidéo et d'un livre sur l'enseignement collégial et de la présentation du quatrième numéro de la revue Pédagogie collégiale, le dimanche 20 mai en soirée.

Mot de bienvenue
Gérald Sigouin
Président
Association québécoise de pédagogie collégiale

Avant de vous exprimer le mot de bienvenue, je voudrais vous dire que je vous ai apporté un petit cadeau, un arbre. Je l'aurais voulu dans la vingtaine mais ç'aurait été un peu encombrant... Je ne sais pas si vous voyez bien mais si vous le regardez attentivement vous remarquerez qu'il a poussé au début un peu de travers mais depuis il s'est redressé et maintenant il a bien de l'allure!

Monsieur le Président,
Monsieur le Directeur général,
Mesdames et Messieurs,

Permettez-moi de commencer par une image, celle d'un film extraordinaire et touchant qui s'intitule *L'homme qui plantait des arbres*. En regardant cette salle bien remplie, je me dis: *quelle belle forêt nous faisons tous ensemble!* Et, pourquoi ne pas rêver un peu d'une nouvelle écologie qui pourrait s'amorcer à partir de maintenant. Mais je ne tiens pas à parler pour un rêveur même si, à l'Association québécoise de pédagogie collégiale, nous nous préoccupons d'écologie institutionnelle, si vous me permettez l'expression, depuis déjà plusieurs années, c'est-à-dire depuis notre fondation en 1981.

Nous sommes heureux, nous de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, en collaboration avec la Fédération des cégeps, de vous accueillir à cette grande fête des 20 ans des collèges du Québec. Nous travaillons avec vous et pour vous, entre autres, à essayer de rassembler ceux et celles qui veulent développer une identité professionnelle pour les pédagogues du collégial. Nous faisons tout en notre possible pour instaurer concrètement des mécanismes de collaboration et d'échange entre les personnes intéressées à la pédagogie du collégial, intéressées finalement à améliorer la qualité des services d'éducation et d'enseignement que nous offrons à nos futurs citoyens et citoyennes. Nous rassemblons en réalité non seulement des professeurs mais aussi des professionnels, des cadres, des étudiants et en pratique ceux et celles qui croient qu'il est possible d'améliorer les choses.

Quand nous essayons de planter des arbres, si j'en reviens à mon image du début, nous le faisons par différents moyens comme par exemple, par nos colloques annuels. Au moment où je vous parle nous nous apprêtons à inaugurer officiellement à la salle La Margelle notre 8e colloque annuel sous le thème de la formation fondamentale. Encore très récemment, tout juste la semaine dernière à l'Université de Montréal, nous avons tenu cinq ateliers représentatifs de la réalité du collégial au congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, un des premiers du genre à se tenir en terre d'Amérique. Nous offrons aussi des buffets-conférences deux fois par trimestre dans les trois régions de Montréal, de Québec et de Trois-Rivières, et en plus des autres services que nous mettons à la disposition du réseau dont notre Bulletin de liaison, je mentionnerai bien sûr une nouvelle revue pédagogique qui fête ces jours-ci son premier anniversaire, j'ai nommé la revue *Pédagogie collégiale*, la revue pédagogique de tout l'ordre collégial.

Pour en revenir à l'idée d'une nouvelle écologie dans l'univers du collégial, nous croyons à l'importance d'une authentique solidarité professionnelle et pédagogique non seulement dans un même collège, d'un service ou d'un département à l'autre, mais aussi dans nos différents collèges, et entre les différentes instances de l'ensemble du réseau. Nous sommes donc particulièrement heureux de fêter avec vous, à ce grand rassemblement, le plus grand du genre peut-être, depuis la fondation des cégeps.

Nous vous remercions de votre confiance, de celle de la Fédération des cégeps qui nous a invités au partenariat, de nos hôtes et amis du collèges de Sainte-Foy, et particulièrement de l'équipe de travail du Comité organisateur avec qui nous avons pu travailler toute l'année pour relever ce beau défi. Maintenant les lieux vous appartiennent. Que la fête se poursuive. Cette fête que nous méritons tous depuis longtemps. Et si nous de l'A.Q.P.C. vous faisons un clin d'oeil durant le colloque, vous comprendrez qu'il veut dire «Allons planter des arbres tous ensemble!». Chers amis, merci!

Mot de bienvenue de
Lorrain BARRETTE
Président
Fédération des cégeps

Monsieur le Président
du Conseil supérieur de l'éducation,
Monsieur le Président
de l'Association québécoise de pédagogie collégiale
Mesdames,
Messieurs,

Il me fait plaisir, au nom de la Fédération des cégeps, de vous souhaiter la bienvenue à ce colloque qui vient clôturer les activités mises de l'avant par la Fédération pour souligner le 20e anniversaire des cégeps.

Pour cet événement, l'Association québécoise de pédagogie collégiale s'est associée à la Fédération. J'en suis heureux et je veux remercier son président, M. Gérald Sigouin, de cette association, de ce partenariat pour l'avenir, pour reprendre le thème de notre rencontre.

Vous êtes de partout au Québec: professeurs, professionnels non enseignants, personnel de soutien, administrateurs pour réfléchir ensemble sur l'avenir du réseau collégial. Si à venir jusqu'ici nous avons réussi à édifier ce réseau d'enseignement en travaillant souvent chacun de notre côté, parfois les uns contre les autres, les défis de l'avenir sont tels que nous devrons mettre fin à nos isolements, au cloisonnement des personnels. Ces défis, nous les surmonterons seulement si nous sommes ensemble.

Je salue donc ce premier colloque décloisonné, ouvert à tous et à toutes, sur l'enseignement collégial qui par son thème nous indique ce que devra être le cégep de demain: **une communauté de partenaires travaillant à la formation des jeunes et des adultes.**

Cet événement auquel nous participons a été organisé de main de maître par une équipe de partenaires provenant de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, des cégeps et de la Fédération. Je prends ici quelques instants pour vous présenter les membres du comité d'organisation. Tout d'abord, son président, M. Alain Lallier, directeur du cégep de Trois-Rivières, qui, tout au long de l'année, n'a ménagé ni son temps, ni son énergie. Il a accepté de présider non seulement le comité, mais aussi le comité directeur des 20 ans, responsable d'un ensemble d'activités qui ont été un succès. Je veux lui rendre hommage et le remercier de son dévouement.

Pour l'organisation de l'événement qui débute ce matin, M. Lallier s'est entouré de Mme Louise Chené, directrice des Services pédagogiques au cégep de Sainte-Foy, de Mme Manon Dansereau-Gilbert, professeure en techniques diététiques au cégep Maisonneuve et coordonnatrice provinciale, de Mme Hélène Monfet, agente d'information au Ministère, de Mme Francine Forget, conseillère en communication à la Fédération, de M. Jean-Guy Gaulin, directeur des Services aux étudiants au cégep François-Xavier-Garneau, de M. Ronald Spivock, directeur des Services des médias au cégep Dawson, de M. Gérald Sigouin, président de l'A.Q.P.C., de M. Louis Drouin, coordonnateur à l'éducation des adultes au cégep de Limoilou, et de M. Jacques Rioux, professeur au cégep de Trois-Rivières, qui a agi à titre de responsable de ce dossier pour la Fédération. Je les remercie tous et toutes pour le merveilleux travail qu'ils et elles ont accompli.

Les grands responsables de cet événement ont été appuyés par tout un groupe de la Fédération et du cégep de Sainte-Foy. Car le cégep de Sainte-Foy, qui nous accueille pendant trois jours, a mis à contribution son personnel qui a vu entre autres à la préparation matérielle, à l'accueil et à l'inscription. Je profite de l'occasion pour adresser mes plus sincères remerciements au directeur général du cégep de Sainte-Foy, M. Jean-Noël Tremblay.

Je vous ai dit tantôt que cet événement, en ce qui nous concerne, clôturait le 20e anniversaire des cégeps. Si en cours d'année la Fédération des cégeps a pu organiser diverses activités, c'est grâce à l'appui de la Direction générale de l'enseignement collégial et de partenaires du secteur privé: Bell Canada, le Mouvement Desjardins, le Groupe Mutuelle des Fonctionnaires, Unisys, Charette, Fortier, Hawey Touche Ross et Banque Nationale du Canada. Se sont joints à eux pour le colloque, les Amis du Musée du Québec et Apple Canada.

Vous voyez déjà que l'organisation de l'événement auquel vous participez était placée sous le signe du partenariat. Et le partenariat, tant dans nos établissements qu'à l'extérieur, est un élément clé de l'avenir des cégeps. C'est ce que nous allons examiner durant les deux jours qui viennent. Je vous souhaite un bon colloque et une excellente réflexion.

Merci de votre attention.

Allocution de
Pierre LUCIER
Président
Conseil supérieur de l'éducation

LA MISSION DES COLLÈGES: UN AVENIR STRATÉGIQUE POUR L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

Je tiens d'abord à vous remercier de m'avoir invité à ouvrir les travaux de ce colloque anniversaire. C'est pour moi à la fois un honneur, une tâche et un plaisir. Un honneur, parce qu'«on n'a pas tous les jours vingt ans» et qu'il est extrêmement gratifiant d'être ainsi associé à la célébration d'un tournant historique de notre système d'éducation. Une tâche aussi, parce qu'il est bien difficile, en cette année de manifestations diverses et nombreuses, de tenir des propos qui ne reprennent pas ce qui a déjà été dit. Un grand plaisir, enfin, parce que vous me permettiez aujourd'hui d'inscrire un autre temps fort dans cette «affaire de coeur» que, depuis le début de mes engagements professionnels, j'ai menée et entretenue avec l'action et l'histoire des collèges. Merci. Et, d'entrée de jeu, puisque «c'est à leur tour...», tous mes voeux de bon anniversaire à tous ceux et celles qui ont fait et continuent de façonner nos collèges.

En novembre 1977, au terme du «Symposium Cégepdix» organisé par la Fédération des cégeps pour souligner le 10e anniversaire des cégeps, on m'avait demandé de brosser la synthèse des tendances et des orientations qui s'y étaient exprimées. Dix ans plus tard, vous m'invitez à faire le pont, en quelque sorte, et à lancer les travaux de cet autre colloque anniversaire. Je le ferai à la lumière d'une observation que j'ai voulu maintenir constante et attentive et en profitant, sans engager ici l'organisme que je préside, du lieu privilégié d'analyse que me permet l'exercice de mes fonctions actuelles.

Le titre que j'ai annoncé dit assez exactement ce que je me propose de traiter avec vous: **La mission des collèges, un avenir stratégique pour l'éducation au Québec**. Ce titre indique d'emblée qu'il sera question de la mission des collèges, une mission que j'essaierai, dès le départ, de camper comme une mission de formation: ce sera la **première** partie de mon exposé. Le titre suggère aussi que ce qui se passera autour du devenir de la mission des collèges aura une importance stratégique pour l'ensemble du système d'éducation au Québec. Ou, si l'on veut: que toute stratégie un peu marquante portant sur le système québécois d'éducation trouvera dans le collège un point d'ancrage majeur, voire «incontournable». Dans la **deuxième** partie de mon exposé, j'essaierai de préciser en quoi et pourquoi cet avenir est effectivement stratégique. Enfin, le titre évoque que la mission des collèges est en devenir et que, pour cette raison, nous devons nous interroger sur son avenir. Dans la **troisième** partie de mon exposé, j'essaierai de cerner quelque chose du contexte institutionnel dans lequel pourrait se présenter cet avenir.

Une mission de formation

À la clôture du «Symposium Cégepdix», j'avais été amené à placer en tête de liste du feuilleton de l'étape à venir «la définition même du niveau collégial» — à cette époque, on ne parlait pas encore de l'«ordre» collégial. M'appliquant alors à refléter les préoccupations des participants, je tenais les propos suivants: «Il était original de vouloir créer un niveau postsecondaire qui ne serait pas universitaire. Mais il faudra s'entendre sur la nature et la mission spécifique de ce niveau d'enseignement. S'agit-il de postsecondaire? de secondaire prolongé? de préuniversitaire? d'enseignement supérieur? d'enseignement supérieur court? L'intérêt de répondre à ces questions est loin d'être purement académique. C'est bien la façon même de concevoir le type d'autonomie des collèges qui en dépend. (...) Plus profondément, c'est la spécificité même de la formation collégiale qui est en cause et qui devra être mieux définie par rapport aux finalités spécifiques de l'enseignement secondaire et de l'enseignement universitaire[1].»

Il faut reconnaître que les participants avaient visé juste, puisque c'est effectivement autour de ces questions fondamentales que gravitent la réflexion et l'action actuelles des collèges. Ceux-ci se demandent, en somme, ce qu'ils font exactement, ce qu'ils font que d'autres ne font pas.

Et beaucoup sentent bien que, pour répondre à cette question, il faut se mettre à l'écoute des faits et de la logique même du système d'éducation, plutôt qu'en quête de quelque discours abstrait ou normatif.

En remettant à plus loin les nuances nécessaires, je dirai tout de go que la mission des collèges est **d'abord et essentiellement une mission de formation** — et il n'y a rien de simpliste ou de tautologique à le dire. Et qui dit formation, dit étudiants en formation, enseignants formateurs, programmes de formation, gestion des programmes de formation. Le reste en découle, s'y rattache ou est franchement accessoire.

J'ai, pour ma part, appris cela sur le terrain, dans des classes de collèges, tantôt dans le brouhaha d'une fusion qui a donné naissance à un des premiers cégeps et dont l'effervescence intellectuelle me donne encore à penser; tantôt au coeur des contestations de 1968 et 1969, alors que les étudiants invitaient leurs amis et envahissaient jusqu'aux rebords de fenêtres des salles de cours et discutaient d'Aristote et de Marcuse bien au-delà de l'heure de la fin du cours; tantôt dans les locaux de fortune d'une ancienne manufacture du centre-ville de Montréal, où les étudiants adultes venaient assidûment, à la sortie des bureaux et avec des travaux manuscrits sous le bras, parler et entendre parler de sens et de culture; tantôt dans les murs d'un collège privé dirigé par un ordre religieux qui, depuis plusieurs siècles, a systématiquement investi dans la formation de son personnel, le respect de l'intelligence et... ses bibliothèques. Cela n'a été sans cesse confirmé depuis vingt ans, à travers les charges que j'ai exercées et qui ne m'ont jamais éloigné des collèges. Ce qui compte finalement, au collège, et qui commande tout le reste, c'est que des cheminements de formation se réalisent autour d'objectifs de qualité et dans un

(1) "Les dix ans des cégeps. Tendances et orientations du symposium Cégepdix", dans Prospectives, déc. 1988, pp. 236-237.

certain climat intellectuel et humain, que des étudiants apprennent, grandissent et accèdent effectivement au savoir et aux valeurs, que des enseignants grandissent et apprennent avec eux et se passionnent avec eux pour une découverte jamais terminée de l'aventure du savoir et de la culture.

En fait, l'instrument privilégié des collèges, ce qui dicte et contient les objectifs mêmes de leur action quotidienne, n'est-ce pas les **programmes de formation?** N'est-ce pas leur bien le plus précieux? — ce qui justifierait qu'on les leur rende, si d'aventure on les en avait dépossédés. En tout cas, tout en tire finalement son sens. Nos débats sur l'équilibre institutionnel des pouvoirs, sur les évolutions de clientèles, sur les mécanismes de gestion de la formation sur mesure, sur l'engagement régional, sur la détermination des compétences, sur l'autonomie juridique, voire sur la mission de recherche: tout cela est important dans la mesure où s'y inscrivent des conditions et des facteurs permettant une prise en charge plus adéquate de la mission de formation, une gestion éclairée et efficace des programmes de formation et de leurs objectifs, une reconnaissance pleine et entière des formations acquises, une crédibilité indiscutable des diplômes décernés.

Ne m'en veuillez pas trop d'insister sur ce point. C'est que je suis de plus en plus convaincu que tout nous pousse à nous y concentrer avec énergie et persistance. C'est aussi que beaucoup peut nous en distraire. En tout cas, s'il y avait un premier enseignement prospectif à formuler en ces jours de réflexion anniversaire, c'est bien, me semble-t-il, que l'avenir de la mission des collèges sera celui de leur façon de s'acquitter de ce qui fait le coeur de leur mission, la **formation des étudiants** qui les fréquentent. Bien des soupçons, des regrets, voire des assauts, tourneront court devant le témoignage et la preuve que, au collège, on réalise des apprentissages de qualité, pertinents, vérifiés, qualifiants, dans un climat d'exigences et de joie d'apprendre. Plaçons donc la formation et l'apprentissage au centre de nos débats et de notre action: c'est là, à n'en pas douter, le meilleur gage d'avancement pour les vingt prochaines années, parce que là réside une pièce centrale de toute stratégie qui se voudra efficace pour l'éducation au Québec.

Une mission stratégique

J'aimerais aller un peu plus loin avec vous, si vous le voulez bien — et, je vous en préviens, la démarche que je vous propose, dans cette deuxième partie, sera plus sinueuse, plus concentrique, à la mesure de son objet lui-même. Essayons donc de cerner, à la lumière de l'expérience des vingt dernières années, quelques traits de cette mission qui se sont précisés — empiriquement, si l'on peut dire — et dont on voit mieux maintenant pourquoi ils sont vraiment stratégiques pour l'avenir de l'éducation au Québec.

Je commencerai par le plus déterminant: la **fonction charnière** dévolue au collège dans notre système éducatif. Nous n'avons peut-être pas encore suffisamment réfléchi au sens et aux conséquences du choix historique que nous avons fait à la suite du rapport Parent d'instituer un ordre d'enseignement spécifique, à la fois lieu de formation technique et passage obligé entre le secondaire et l'université. Ce dernier aspect surtout — un cas unique en Occident — place le collège québécois dans une position tout à fait originale. Par rapport aux systèmes nord-américains surtout, tout se passe comme si, à même la fin du secondaire et le début du premier cycle universitaire, nous avions bâti un niveau d'études dont la fonction même est d'assurer la réussite d'une transition, d'un certain saut qualitatif entre une formation secondaire caractérisée par l'exploration de l'ensemble des champs du savoir et une formation universitaire naturellement plus marquée par l'entrée dans des champs disciplinaires plus identifiés. Des effets de système particuliers se font sentir, qui découlent de ce choix, en particulier l'effet de spécialisation plus poussée qu'on note dans un premier cycle universitaire plus court qu'ailleurs en Amérique, de même que les pressions qui s'exercent sur un secondaire également plus court qu'ailleurs et qui obligent ses élèves à composer leurs cours à option moins librement qu'il serait souhaitable. Cela n'est pas, il est vrai, le problème du collège. Ce que je veux seulement souligner ici, c'est que sa position même dans l'économie du système d'éducation donne au collège une fonction de transition — qui n'a d'ailleurs rien de «transitoire»! Les faits montrent même que c'est aussi de plus en plus le cas dans le secteur professionnel, dont les finissants passent de plus en plus nombreux à l'université.

Cette **fonction de transition**, on pourrait l'évoquer concrètement en disant que le collège accueille des étudiants qui n'ont pas nécessairement encore atteint tous les objectifs propres à un deuxième cycle du secondaire et qu'il doit les conduire à un niveau de compétence tel qu'ils puissent atteindre, en trois ans plutôt qu'en quatre, les objectifs du premier cycle universitaire. Je n'entends pas tirer plus qu'il ne faut d'une approche exclusivement arithmétique des années de scolarité: le rapport Parent lui-même nous en avait avertis, en disant que notre nouvelle onzième année devait valoir une douzième, et même davantage[2]! Mais il nous faut bien tirer les conséquences de l'ordonnancement original que nous avons dessiné des diverses étapes de formation, surtout que, au bout du compte, notre premier diplôme universitaire est tout à fait comparable à ce qui se fait ailleurs et s'obtient aussi après 16 ans de scolarité. Nous avions nos raisons de répartir autrement les étapes de formation, mais nous n'avions sûrement pas la prétention de pratiquer des rythmes et des densités d'apprentissage au-dessus des moyennes occidentales! En 16 ans, nous réalisons sans doute globalement ce que les autres systèmes réalisent aussi globalement en 16 ans. C'est dire que, sous peine de devenir rapidement dysfonctionnelles, toutes les politiques concernant l'école secondaire et le premier cycle universitaire doivent tenir compte de l'étape de formation confiée ici au collège. La structure même du système québécois définit, pour la mission du collège, une essentielle fonction de transition.

De nombreux systèmes d'éducation sont actuellement préoccupés par cette fonction de transition. À la faveur de facteurs complexes dont certains concernent l'évolution de l'organisation sociale, voire la biologie elle-même, et qu'il n'est pas le lieu de traiter, on est amené à identifier l'étape qui couvre approximativement les 12e, 13e et 14e années de

[2] Rapport Parent, T. II, n. 218.

scolarité comme un tournant aux facettes de plus en plus préoccupantes. Si la fin du 19e siècle a connu, du moins dans les pays dits développés, l'expansion quasi universelle de l'école primaire, si les années soixante ont été les années de l'émergence généralisée de l'école secondaire, bien des signes donnent à penser que l'étape qui concerne les jeunes de 17-19 ans et les 12e, 13e et 14e années de formation et que certains appellent déjà ici et là une étape «tertiaire» s'impose de plus en plus à l'attention.

Les curriculum communs de formation de base du secondaire ont eu tendance à s'allonger, l'entrée dans les voies terminales de formation technique a eu tendance à être reportée, l'adolescence psychosociale s'est allongée, le moment de l'orientation s'est déplacé vers le postsecondaire, le marché du travail s'est fait moins accueillant pour les jeunes recrues, en même temps qu'il s'est fait demandeur pour des formations de base de plus haut niveau: il résulte de tout cela que, avec la fin du secondaire, s'est précisée une étape mal définie, mais au cours de laquelle des besoins pressants se font sentir, autant pour ceux qui quittent le système scolaire que pour ceux, de plus en plus nombreux, qui décident d'y poursuivre leur cheminement. Pour les premiers, on parle de programmes de transition à la vie adulte, d'insertion sociale et professionnelle, voire de «filets de protection» qui visent justement à soutenir un passage devenu difficile et qui comportent presque toujours des volets de formation. Des pays comme la Suède, la Grande-Bretagne, la Belgique, l'Autriche et la France, par exemple, investissent actuellement beaucoup dans ces programmes. Des organismes internationaux comme l'O.C.D.E. et l'U.N.E.S.C.O. se préoccupent aussi de plus en plus de la question. Pour ceux qui continuent à cheminer dans le système scolaire, les besoins de transition ne sont pas moins aigus; ils portent sur le développement des compétences de base, l'élévation du niveau général de formation, la maturation des choix d'orientation, le développement d'habiletés génériques et de connaissances générales pour lesquelles l'école secondaire ne suffit plus.

À cet égard, il est très intéressant de noter qu'on évoque ici et là la possibilité d'établir une étape de formation qui ne soit pas exclusivement de spécialisation ou de préparation professionnelle, mais de formation de base plus poussée, préparant à la fois à des études universitaires — qu'on ne veut pas trop spécialisées, par ailleurs — et à une insertion sociale et professionnelle devenue de plus en plus exigeante. On songe naturellement à le faire en se servant des structures existantes — 6th Form, enseignements techniques ou polytechniques, années préparatoires à l'université, premières années du B.A. américain, diplôme français d'études universitaires générales de deux ans, etc. On n'écarte même pas l'idée de le faire dans des établissements spécifiques: les Britanniques le font déjà dans des «6th Form Colleges», qu'ils songent à élargir pour accueillir d'autres profils de même niveau, et les Français discutent eux-mêmes d'établissements éventuellement consacrés au D.E.U.G. Sans tomber ici dans les assimilations rapides ou simplistes — et d'autant plus qu'on est en pleine phase d'exploration —, je soumets à votre réflexion qu'il se pourrait bien que le collège québécois puisse constituer une solution institutionnelle extrêmement intéressante pour des besoins de maturation et d'orientation qu'on n'avait peut-être pas exactement prévus, mais qui s'affirment de plus en plus ici aussi. À condition, bien sûr, qu'on accepte de réactualiser le discours même sur la mission du collège à la lumière des besoins concrètement observés chez ceux qui le fréquentent. Ce pourrait même s'avérer une solution d'application si dérangeante que nous n'oserions peut-être même pas y songer si nous ne l'avions pas déjà en main!...

Faisons un pas de plus vers la saisie plus concrète de cette fonction stratégique de transition. J'en appellerai pour cela à votre expérience quotidienne. Le collège devient de plus en plus nettement un «**collège de masse**»: avec un taux d'accès qui atteint maintenant les 60 p. cent, il n'est pas exagéré de le dire. N'est-ce pas, par conséquent, qu'on y accueille des étudiants de plus en plus diversement préparés? C'est un peu normal. En tout cas, ce n'est pas inattendu: le bassin d'accès s'élargissant, on a plus de chances d'y retrouver les courbes habituelles de distribution des performances individuelles. Quoi qu'on puisse dire ou souhaiter, c'est la réalité. D'importants groupes de candidats arrivent au collège avec des lacunes évidentes de formation; nombreux aussi sont ceux qui y arrivent en étant loin d'être fixés sur leur orientation — certains sont manifestement, plus que d'autres, en transition! Et, à l'autre bout du processus, et quoi qu'il en soit des taux d'abandon et d'échec, tous les diplômés ne se ressemblent pas. Les employeurs le disent, les universités le disent aussi, qui accueillent des candidats aussi inégalement préparés — et dont tous n'ont pas également réussi leur transition.

C'est dans ce contexte mouvant que la mission des collèges doit maintenant se réaliser, avec des étudiants moins fixés qu'on ne le croit souvent sur leurs choix d'orientation et dont les chiffres montrent que beaucoup se cherchent, changent, abandonnent ou échouent, ou bien arrivent au collège avec des bagages inégaux, parfois carrément mal orientés, poussés qu'ils ont été vers des voies que le système privilégie mais qui n'étaient pas nécessairement faites pour eux. Pour se réaliser efficacement, la mission des collèges devra de plus en plus tenir compte de ces réalités et développer des **fonctions d'orientation, de mise à niveau**, voire de propédeutique, prévoir des passerelles fonctionnelles entre les programmes. Tout le contraire de comportements qui consisteraient à blâmer l'école secondaire, à pleurer sur la «dégradation du produit», comme on dit, ou même à éliminer dès le départ les étudiants plus faibles. Il me semble à la fois plus réaliste et plus prospectif d'investir dans une organisation et une pédagogie qui prennent les moyens pour amener le plus grand nombre à la réussite et à la maîtrise effective des compétences, dût-on pour cela instaurer des cheminements et des rythmes plus collés aux besoins. La qualité souffre des compromis et des mises au rabais: elle ne souffre jamais du surcroît d'énergie qu'on met à l'atteindre. En tout cas, face aux profils de cheminement que les données empiriques révèlent de plus en plus clairement, les fonctions de transition du collège apparaissent de plus en plus d'importance stratégique pour l'ensemble du développement de l'éducation.

Occupant ainsi une position charnière, le collège peut difficilement se définir sans référence à l'aval et à l'amont. Mais cela n'est pas sans risques, celui de se définir par l'extérieur et d'aliéner la consistance et la spécificité de sa propre nature, tout autant que celui de reporter sur d'autres ses

propres responsabilités — justement des responsabilités de transition, en l'occurrence. C'est pour cela que, autant le collège doit travailler avec les étudiants tels qu'ils lui arrivent, autant il lui faut affirmer et affermir sa **contribution propre à la formation**. Celle-ci n'est pas simple à cerner, puisque même les concepts qui avaient émergé pour traduire cette contribution spécifique — je pense ici, en particulier, à la «formation fondamentale» — ont eu tendance à se propager. Tant et si bien qu'on entend parler de «formation fondamentale» pratiquement pour tous les ordres d'enseignement. C'est heureux, dans la mesure où se dessine ainsi un mouvement pour des formations plus larges, plus riches, plus profondes, plus polyvalentes, qui valent assurément pour tous les ordres d'enseignement. Mais cela constitue aussi une certaine dilution des concepts, qui n'aide pas à cerner ce que le collège accomplit de spécifique.

D'autres traiteront de **formation fondamentale** au cours de ce colloque et le feront mieux que je ne saurais le faire ici. Mais, pour cerner mon propos sur le caractère stratégique de la mission du collège, je me dois d'en dire au moins deux choses. D'abord, que nous aurions intérêt à réaccentuer ce qu'on pourrait appeler les dimensions épistémologiques du concept même, c'est-à-dire l'attention aux fondements des savoirs et des techniques étudiées. En l'identifiant progressivement au «développement intégral de la personne », on ne l'a sûrement pas détournée de ses finalités. Mais on a peut-être un peu mis dans l'ombre comment et par quoi la formation fondamentale vise le développement intégral de la personne: le sujet connaissant a un peu éclipsé l'objet connu. Peut-être ne serait-il pas sans intérêt de revenir à la perspective selon laquelle, au sortir de l'exploration générale propre au secondaire et avant l'approfondissement universitaire d'un champ disciplinaire plus circonscrit — ce qui n'a rien à voir avec l'enfermement étroit dans une discipline —, il y a place, vers les 12e, 13e et 14e années d'études, pour une formation de niveau supérieur dans un champ encore assez large du savoir et des techniques, axée sur la compréhension et la maîtrise des fondements, la saisie des liens entre les réalités. Je n'insiste pas davantage, mais je suis convaincu qu'il y a là de quoi donner son visage à la mission de formation propre au collège.

La deuxième observation que je veux consigner ici, c'est que, autour de cet axe de la formation fondamentale, les programmes des collèges doivent pouvoir trouver leur cohérence et leur inspiration. Les démarches sont commencées, mais beaucoup reste à faire pour définir avec clarté les objectifs de formation des programmes, surtout des programmes préuniversitaires. Pourtant, c'est là une clef. Comme le soutient le Conseil supérieur, dans un avis qui sera rendu public ici même demain et qui porte sur l'articulation du collège et de l'université, seule cette netteté des objectifs de formation peut nous faire sortir de la double aliénation que représente pour les collèges le pis-aller des préalables. Au regard de l'équilibre et de la santé du système, les préalables qu'ils imposent au secondaire et les préalables que leur imposent les universités ne sont ni très fonctionnels ni très prospectifs. Ils provoquent même des tiraillements qui projettent constamment les collèges hors de leur mission propre. Avec le Conseil supérieur, je soumets à votre attention qu'un dénouement est possible dans le développement d'une consistance propre, et qui pourrait bien résider dans le filon d'une formation fondamentale devenue l'axe d'objectifs de formation précisés et réaffirmés. Je sais que plusieurs en sont ici convaincus et que le défi actuel est plutôt de trouver comment, concrètement, on peut poursuivre des objectifs de formation fondamentale.

Contribution spécifique au curriculum québécois, objectifs de formation articulés autour de l'axe de la formation fondamentale, fonction de transition exigeant des dispositifs d'orientation et de mise à niveau: tout cela indique que la mission des collèges est proprement stratégique, comme on disait de Gibraltar — et maintenant du Golfe persique — qu'il occupait une position stratégique. Et cela, non seulement par rapport à la dynamique même du curriculum québécois, mais aussi quant à nos objectifs sociétaux de **scolarisation**. Les initiateurs et les concepteurs du cégep l'avaient déjà bien vu, qui attendaient de l'instauration des nouveaux collèges qu'elle permît une hausse de l'accès à l'enseignement supérieur: ce qui s'est d'ailleurs réalisé. Mais les comportements actuels des effectifs étudiants nous invitent à percevoir que, par-delà l'accès, c'est la réussite au collège qui pose maintenant un défi aigu.

C'est dans cette perspective que, dans certains avis récents[3], le Conseil supérieur a attiré l'attention sur ce qui se passe en 12e année de scolarité, c'est-à-dire essentiellement en première année de collège. Pas du tout, comme certains ont semblé l'entendre, pour instaurer quelque douzième année à l'école secondaire, mais essentiellement pour placer des efforts particuliers là où se produit le tournant le plus périlleux et là où, surtout quand on les compare aux performances nord-américaines, nos taux de scolarisation fléchissent dramatiquement. En effet, si nos taux de diplômation du secondaire sont globalement comparables à ce qui s'observe en Amérique du Nord, il ne faut pas oublier que notre D.E.S. s'obtient après 11 ans de scolarité, contre 12 ans ailleurs sur le continent. Si l'on combine les effets de la déperdition liée au passage au postsecondaire et ceux qui proviennent des abandons et des échecs au cours de la première année du collège, on atteint des taux beaucoup plus faibles. C'est pourquoi, en regard des objectifs généraux de scolarisation, nous devons considérer comme particulièrement stratégique tout ce qui peut être fait pour hausser nos performances lors de la 12e année; concrètement, cela signifie qu'il est systémiquement important de hausser encore nos taux d'accès au collège — et qui dit taux d'accès dit adultes tout autant que jeunes — et nos taux de réussite en première année du collège. C'est sans doute la meilleure manière à la fois d'accroître l'accès au diplôme collégial et de ne pas traîner de l'arrière dans nos taux de scolarisation. Partis de considérations liées au contenu, lui-même stratégique, de la formation propre au collège, nous avons ainsi été amenés à identifier un autre angle, plus sociétal celui-là, mais tout aussi stratégique, de la mission des collèges: son rôle toujours actuel dans la hausse de la scolarisation et de la qualification de la population québécoise.

[3] C.S.E., Le Deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration, Québec, 1986; L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 25-26.

Le même mouvement d'analyse nous conduit à évoquer une autre dimension de la mission stratégique du collège: je veux parler ici de tout ce qui concerne le rôle des collèges dans le dispositif de **formation et de perfectionnement professionnel de la main-d'oeuvre** du Québec, plus spécifiquement dans toutes ces activités de formation que, dans des programmes spéciaux, voire sur mesure, les collèges sont amenés à dispenser. Là aussi, nous sommes en plein coeur de la mission de formation. Car, là aussi, il s'agit d'apprentissage, d'acquisition de compétences, de qualification des personnes.

Il n'est pas dans mon propos de traiter des mécanismes, manifestement encore à roder, par lesquels les collèges ont à gérer ce type d'action. Je veux seulement souligner comment, par leur présence sur l'ensemble du territoire, l'importance et la qualité de leurs ressources humaines et techniques, leurs traditions d'enracinement régional et sociocommunautaire, les collèges du Québec sont effectivement engagés dans une vaste entreprise de formation, complémentaire de l'action qu'ils mènent par leurs programmes dits réguliers. Depuis la signature des derniers accords Québec-Ottawa, nous sentons même les collèges engagés dans des dynamiques que tout le monde n'avait pas également vu venir et qui les sollicitent dans des directions où leurs arrières ne sont pas toujours pleinement assurés. Ils y font aussi l'expérience croissante d'une concurrence d'offre de services qui, selon le traitement qu'on en fera, pourrait éventuellement modifier considérablement leur champ d'intervention.

Réfléchissant sur le devenir de la mission du collège, nous ferions bien de ne pas sous-estimer la portée de ces expériences et de ces évolutions. Plus que partout ailleurs, le Québec a intégré les établissements d'enseignement à ses dispositifs de formation et de perfectionnement de la main-d'oeuvre; c'est sans doute pour cela que les collèges sont sur la première ligne des transformations qui, ici comme ailleurs, ont caractérisé ce vaste secteur de formation. Ce que je soumets à votre réflexion, c'est une double perspective. D'une part, que la formation sur mesure — prenons cette appellation, qui en vaut d'autres — comporte des enjeux proprement éducatifs de première importance. D'autre part, que ces enjeux éducatifs sollicitent directement les collèges québécois et indiquent une autre facette, également stratégique, de leur mission. Ce pourrait même bien être un des visages d'avenir des attentes communautaires dont, dès leur création, les cégeps ont été investis.

Tel m'apparaît, dessiné au cours des vingt dernières années, le profil de la mission du collège: une mission de formation, que sa place même dans l'économie du système désigne comme proprement stratégique. J'en ai pris pour signes et pour preuves les fonctions de transition que les comportements observables des étudiants rendent singulièrement nécessaires, les demandes répétées pour une formation fondamentale et intégrale de niveau supérieur, les enjeux de scolarisation, les besoins diversifiés de la main-d'oeuvre.

Un contexte institutionnel en devenir

La mission des collèges s'est approfondie au cours des vingt dernières années. Elle est maintenant plus claire, me semble-t-il, les faits l'ayant précisée et enrichie. Pour peu que l'on pense développement global de l'éducation au Québec, c'est même une mission-clef, stratégique s'il en est. Du moins est-ce ce que j'ai tenté de cerner, à la faveur d'analyses que je vous suis reconnaissant d'avoir bien voulu suivre et que vous pourrez, si vous y trouvez profit, discuter à loisir au cours de vos assises.

Mais il faut dire aussi quelque chose du **visage institutionnel concret** dans lequel l'avenir de cette mission prendra corps. Car il évolue aussi, ce visage institutionnel. Il a d'ailleurs beaucoup évolué depuis vingt ans, déjouant même, sur le seul plan des effectifs étudiants, les prévisions du milieu des années soixante-dix. Se doutait-on, par exemple, que les adultes accéderaient à ce point aux études collégiales et formeraient avec les classes d'âges initialement visées des populations à la physionomie si nouvelle? Se doutait-on que les cheminements et les durées de séjour se diversifieraient comme ils l'ont fait? Se doutait-on que les effectifs enseignants se stabiliseraient comme ils l'ont fait? Avait-on vu venir le développement des centres spécialisés et leur action dans le développement technologique? Avait-on prévu que les politiques et les dispositifs de formation et de perfectionnement de la main-d'oeuvre solliciteraient l'action des collèges comme ce que nous observons maintenant? La liste pourrait s'allonger et son contenu s'enrichira sûrement encore au cours des vingt prochaines années.

C'est justement cet **inconnu** concernant l'avenir qui inquiète actuellement beaucoup d'acteurs du milieu collégial. On le constate aisément, à voir titrer qu'il faut maintenir les cégeps, qu'on doit arrêter de les gruger en aval et en amont, que les coups de boutoir doivent cesser. Je vous dirai sans ambages que les approfondissements suggérés par ces **inquiétudes** sont beaucoup plus intéressants que leur contenu. Celui-ci est même plus distrayant que menaçant et, au surplus, on s'y emploie davantage à «faire peur au monde» qu'à faire avancer les questions. Soulever actuellement la question de la pertinence du collège québécois, comme si une entreprise de restructuration générale du système avait quelque apparence de plausibilité, relève plus de la science-fiction que de la prospective ou de la planification stratégique. Pour tout dire, c'est mal poser le problème, c'est même nous détourner des vrais enjeux. En tout cas, ça ne justifie absolument pas qu'on nourrisse une pensée d'assiégés: ni les Cosaques ni le Saint-Esprit ne sont aux portes, pour reprendre les images de Léon Bloy.

Il y a effectivement des interrogations sur la mission des collèges; sans doute plus maintenant qu'il y a dix ans et, devrais-je ajouter, davantage au sujet du collège général qu'en ce qui concerne le collège professionnel. Ces voix laissent entendre, par exemple, qu'on pourrait peut-être faire l'impasse sur le collège et que, quitte à consentir certains enrichissements — une année, peut-être —, l'école secondaire et l'université pourraient bien réaliser harmonieusement les transitions nécessaires. En contexte de libre-échange et d'intérêt pour les programmes de caractère international, c'est un projet qui ne manque pas de pouvoir de séduction. On peut même entendre évoquer de **multiples scénarios** de redéploiement — je cède ici à l'euphémisme! Ainsi, dit-on, la première année du collège général pourrait être confiée au secondaire et la seconde, à l'université: nous serions alors tout à fait nord-américains.

Quant au collège professionnel, on verrait bien qu'il se développe, accueille encore plus massivement les adultes (même pour certaines formations de type général), diversifie son éventail de formation professionnelle, voire qu'il absorbe les programmes professionnels du secondaire maintenant libérés de leur imbrication dans la scolarité de base. À l'inverse, il arrive qu'on songe à consolider l'établissement des cégeps par l'adjonction de la cinquième année du secondaire, ce qui clarifierait la mission de formation de base de l'école secondaire et implanterait enfin un vrai premier niveau postsecondaire, voire un vrai deuxième cycle du secondaire. Ici aussi, la liste pourrait s'allonger.

Pour tout vous dire, ces scénarios me semblent plus provocateurs que vraiment fonctionnels. En effet, l'observation la plus élémentaire enseigne que les cégeps sont si bien implantés, si bien cadrés juridiquement, administrativement et politiquement, si bien insérés dans la trame du tissu scolaire et social que quiconque nourrirait le dessein de les démembrer découvrirait vite qu'il y a, à tout le moins, des attaches solides — des adhérences, comme disent les chirurgiens. Non, ne nous laissons pas distraire. En revanche, ces interrogations et ces pressions peuvent être fécondes, si elles sont l'occasion de préciser et d'approfondir ce que fait exactement le collège. Les collèges devraient même être assez sûrs d'eux pour examiner de front ces questions et prendre le leadership des analyses et des clarifications qui s'imposent.

Car, derrière ces doutes et ces scénarios, même des plus apocalyptiques, il y a **de bonnes questions**, auxquelles ni la simple force d'inertie ni quelque invraisemblable décision d'autorité ne peuvent apporter de réponse valable. On ne peut même pas écarter a priori que, d'ici vingt ans, nous observions des expériences institutionnelles inédites qui, sans changer les lois et les structures, ouvrent des voies insoupçonnées. Mais là n'est pas le défi. Le défi est plutôt de savoir si, en puisant à leur expérience et à leur compréhension des évolutions, les collèges pourront articuler leur discours et leur action au point de modifier l'esprit même qui anime le genre de scénarios évoqués. Pour ma part, je n'hésiterais pas à répondre qu'ils le peuvent et qu'ils le doivent, par la précision, l'approfondissement et la mise en oeuvre de leur mission de formation, de leur rôle de transition, de leur contribution stratégique à l'ensemble de la mission éducative de notre société.

Cette assurance ne sera cependant pas celle du statu quo. Encore moins du retour en arrière, comme tentent de nous le faire croire les défenseurs d'un avenir qui serait conforme à hier, donc tout le contraire — sécurisant, mais stérile — d'un avenir à bâtir. Par ailleurs, pas plus que vous, je ne connais la figure concrète qu'auront nos collèges dans dix ou vingt ans. Mais nous perdrions temps et énergie à attendre que quelqu'un le décide à notre place ou à combattre les scénarios fantaisistes. Il me semble que la pensée et l'expérience des collèges sont assez mûres pour pouvoir déployer avec autorité les enseignements tirés de vingt ans d'exercice d'une mission inédite, mais devenue plus actuelle et plus nécessaire que jamais. Pour ma part, je vous ai dit dans quelles perspectives pourraient se développer ce discours et cette action d'approfondissement, l'un et l'autre essentiels à toute stratégie un peu enracinée de développement de l'éducation.

J'ajouterai seulement deux remarques de caractère plus prospectif, puisque nous nous interrogeons sur les figures institutionnelles de l'avenir de la mission des collèges. D'abord, c'est comme participant de la mission **d'enseignement supérieur** que la mission des collèges me semble avoir le plus de chance de développer sa consistance et son originalité. Dans l'avis qu'il rend public demain, le Conseil supérieur s'engage d'emblée dans cette voie: c'est dans la dynamique de l'enseignement supérieur que le collège peut remplir au mieux sa mission particulière et ses fonctions de transition. Définie en termes propres mais nettement ouverte vers le haut, cette mission indique d'elle-même un registre d'exigence, de densité et de richesse culturelles qui l'apparente à l'université ou au collège universitaire et qui devrait inspirer, par exemple, le développement approprié de la recherche. Cela ne constitue pas une invitation à fermer la porte à ceux qu'on jugerait insuffisamment préparés; mais cela dit clairement où on veut les amener et jusqu'où on veut les accompagner. Je n'hésite pas à reprendre cette vision à mon compte et à y voir la direction même que devraient prendre les fonctions de transition du collège.

En second lieu, et non sans liens avec ce qui vient d'être dit sur la participation du collège à la mission d'enseignement supérieur, c'est en misant résolument sur ce que le Conseil supérieur a récemment appelé la **«dynamique d'établissement[1]»** que les collèges pourront le plus efficacement accomplir leur mission et répondre aux besoins de formation de ceux qui les fréquentent et de leurs milieux d'appartenance. Cela pourrait-il signifier que les collèges prennent éventuellement des figures institutionnelles plus diversifiées que celles d'aujourd'hui? C'est bien possible. Que, par certains traits, des collèges ressemblent plus que d'autres à des collèges communautaires, à des collèges universitaires ou à des collèges d'enseignement technique? C'est aussi possible. Mais, plus importante que ces évocations de configurations institutionnelles, il y a la maîtrise accrue que les collèges devraient tous avoir de leurs programmes de formation, le coeur de leur action. Faire en sorte que, les objectifs des programmes étant définis et connus, les collèges n'aient ni les contraintes ni les excuses découlant de la dépossession; faire en sorte que les équipes institutionnelles puissent vraiment prendre en charge les cheminements d'apprentissage des étudiants: il y a là une idée directrice sûrement plus stimulante et plus réaliste que tous les phantasmes de remodelage général du curriculum. Pensant à l'avenir institutionnel de la mission des collèges, il me semble raisonnable d'escompter que quelque chose pourra et devra se passer en ce sens.

Je conclurai cet exposé sur cette évocation de la **prise en charge institutionnelle**. Vingt ans après le vaste «engineering social et scolaire» qui a permis la création des cégeps, maintenant qu'administrateurs, enseignants et autres professionnels ont manifestement acquis la maîtrise de leur art, maintenant aussi qu'on voit mieux comment se définit concrètement la fonction de transition des cégeps, il n'est pas saugrenu de penser que la meilleure façon de s'assurer que les collèges

[1] C.S.E., La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987.

remplissent leur mission, c'est peut-être de la leur confier vraiment, sans précaution excessive de contrôle, et là où ça compte, c'est-à-dire dans les responsabilités liées aux programmes de formation. C'est le pari d'avenir que je ferai volontiers, en guise de vœux de succès et d'appui à vous qui oeuvrerez dans les collèges au cours des prochaines années: puissiez-vous prendre charge de votre mission, pleinement, entièrement, et puissent les encadrements de système vous aider à le faire.

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite un excellent colloque.

Remerciements pour la conférence du
président du Conseil supérieur de l'éducation par
Gaëtan BOUCHER
Directeur général
Fédération des cégeps

Monsieur le Président du Conseil supérieur de l'éducation,
Monsieur le Président de la Fédération des cégeps,
Monsieur le Président de l'A.Q.P.C.,
Mesdames,
Messieurs,

Je me permettrai en premier lieu M. Lucier, de qualifier votre allocution. Sans jeu de mots, je dirais qu'elle est «fondamentale». Certes, parce que vous y faites ressortir la place prépondérante que doit occuper la formation fondamentale dans les programmes dispensés au collégial, mais aussi parce que vous présentez, à mon point de vue, les défis majeurs qui se posent au réseau collégial, et vous réaffirmez la mission et le rôle des cégeps dans l'accomplissement de ces défis.

Vous avez insisté sur la mission de formation des cégeps qui se nourrit principalement d'une appropriation large et efficace des programmes. Vous avez ainsi jeté les fondements de nos actions car, comme vous le dites si bien, «la formation et l'apprentissage» sont au «centre de nos débats».

Tout au long de cette année anniversaire, on n'a pas que vanté les mérites du réseau collégial; la faiblesse de la formation fondamentale a été soulignée à plusieurs reprises. Nous aurions trop mis l'accent sur la spécialisation, parfois au détriment d'une formation plus générale. C'est un élément dont il faudra tenir compte dans la démarche que nous avons entreprise, pour occuper toute la place qui revient aux établissements dans la gestion des programmes.

Il nous faudra également poursuivre notre action sur un aspect particulier de la formation dispensée au collégial, le taux de réussite des étudiants qui constitue un autre défi de taille. En ce sens, le dossier du cheminement scolaire de l'étudiant doit être une de nos préoccupations placées en tête de liste.

Par ailleurs les cégeps ont contribué de façon notable à la hausse du taux d'accès aux études supérieures; ils doivent maintenant concentrer leurs efforts pour améliorer le taux de réussite des étudiants, tant les jeunes que les adultes, tout en poursuivant cet objectif d'accessibilité.

Lorsque vous abordez la fonction «charnière» du collégial, vous mettez en relief un autre défi majeur: les relations avec les autres ordres d'enseignement, et pour bien assurer la transition que vous mentionnez, et que vivent les hommes et les femmes qui fréquentent nos établissements d'enseignement supérieur, nous devons harmoniser davantage nos relations avec le secondaire d'une part et les universités d'autre part.

Vingt ans se sont écoulés. Les collèges sont bien implantés dans leur milieu. Ils ont développé des champs de compétence. Ils ont élaboré des programmes de formation qui ont permis à des jeunes et à des adultes d'acquérir une formation supérieure et de bénéficier du perfectionnement dont ils avaient besoin. Toutes ces actions montrent quel rôle original et important a joué le collégial dans l'évolution du Québec et cela, en peu de temps car, pour reprendre votre expression, quand on aborde «l'aventure du savoir et de la culture», vingt ans constitue une très courte période, trop courte pour que nous ayons exploré adéquatement toutes les facettes de la mission des collèges d'enseignement général et professionnel.

Il reste donc des défis à relever, des dossiers à poursuivre ou à mettre en chantier. La gestion des programmes, le cheminement de l'étudiant, les relations avec les autres ordres d'enseignement et l'éducation des adultes sont les pièces maîtresses pour assurer à l'ordre collégial la réussite de sa fonction de transition.

À la Fédération des cégeps, nous avons fait de ces dossiers des priorités. Je suis heureux de constater, Monsieur le Président du Conseil supérieur de l'éducation, que nos priorités rejoignent les sujets dont vous nous avez entretenus ce matin.

En terminant, je voudrais vous dire, M. Lucier, que le réseau collégial partage votre optimisme. Les cégeps sont en marche pour prendre en charge pleinement et entièrement leur mission de formation.

Je vous remercie, Monsieur le Président du Conseil supérieur de l'éducation, d'avoir si bien engagé notre colloque. En témoignage, je vous remets au nom de la Fédération et de ses membres, les cégeps, une oeuvre produite par Mme Hélène Faber et M. Michel Rondot.

Présentation de la conférence du
ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science par
Gérald SIGOUIN
Président
Association québécoise de pédagogique collégiale

Monsieur le Ministre,
Monsieur le Président,
Mesdames et Messieurs,

Nous considérons comme très important de vous savoir parmi nous, Monsieur le Ministre, durant ces festivités et ces célébrations d'un 20e anniversaire bien rempli. Nous fêtons en

effet la permanence de notre réseau collégial et nous serons très attentifs à vos propos, sachant quelle attention vous portez à cet ordre d'enseignement unique au monde afin qu'il puisse s'améliorer encore davantage et répondre de mieux en mieux aux attentes d'une société à l'égard de son système d'éducation.

Votre présence, Monsieur le Ministre, nous rappelle de plus un très bon souvenir qui est en fait un anniversaire. En effet, l'année dernière à la même date, presque jour pour jour, à l'occasion des deux journées de rencontre tenues à Longueuil, sur la recherche dans les collèges, vous nous annonciez officiellement la naissance d'une nouvelle revue pédagogique pour tout le réseau collégial, une des premières comme telle à connaître le jour. Je parle bien sûr de la revue **Pédagogie collégiale** que l'Association québécoise de pédagogique collégiale publie depuis un an déjà grâce, en partie, à une subvention indispensable de votre Ministère. Nous en profitons pour vous remercier au nom de tous les collèges de l'ensemble du réseau.

Vous n'êtes pas sans savoir, Monsieur le Ministre, que nous, enseignants et enseignantes, que nous, professionnels et cadres, sommes bien souvent isolés dans chacun de nos collèges avec les problèmes inhérents à nos fonctions respectives et qu'un moyen d'information et de communication comme celui d'une revue pédagogique de qualité s'avère un outil indispensable. Nous de l'A.Q.P.C. souhaitons en améliorer la présence et une plus grande diffusion pour les années à venir.

Nous croyons également qu'il y aurait d'autres moyens importants à mettre de l'avant pour améliorer encore davantage la circulation de l'information pédagogique et celles de nos ressources dans le réseau des collèges. Nous avons déjà nos colloques annuels dont celui-ci, notre huitième, sur le thème de la formation fondamentale, nos buffets conférences dont les trois derniers ont regroupé une moyenne éloquente d'une cinquantaine de professeurs ou d'intervenants de nos collèges. Et j'en passe.

Parmi les nouveaux projets dont vous pourrez entendre parler prochainement, il y a celui d'un éventuel lieu de concertation entre les organismes au service des collèges du réseau. Sans enlever à qui que ce soit la place qui lui revient au soleil, nous de l'Association québécoise de pédagogie collégiale souhaitons faire une étude de faisabilité et de besoins d'un service regroupant les principales instances et ressources susceptibles d'améliorer l'animation, la recherche, le développement et l'intervention pédagogiques et ce, avec souplesse et efficacité et encore une fois dans le respect des différents partenaires déjà en place.

Nous avons montré à plusieurs reprises depuis notre fondation une nette volonté de concertation et nous croyons que nos valeurs de neutralité et de volonté de mieux servir tout l'ordre collégial pourront donner lieu à d'autres événements heureux comme celui qui nous rassemble aujourd'hui. Mais Monsieur le Ministre nous sommes là plutôt pour vous écouter.

Alors sans plus tarder, Mesdames et Messieurs, au nom de la Fédération des cégeps et en tant que président de l'Association de pédagogie collégiale, je suis heureux de vous présenter M. Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Monsieur Ryan...

Allocution de
Claude RYAN
Ministre
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

LES CÉGEPS AUJOURD'HUI ET DEMAIN

C'est avec grand plaisir que j'ai accepté l'aimable invitation que vous m'avez faite de participer aux travaux de ce colloque.

Je vous remercie en tout premier lieu de l'occasion exceptionnelle que vous me donnez d'adresser au nom du gouvernement du Québec des remerciements chaleureux à tous ceux et à toutes celles qui ont collaboré depuis vingt ans à l'implantation et au développement phénoménal des cégeps. En moins d'une génération, les cégeps sont devenus l'une des institutions les plus importantes de la communauté québécoise. Aux artisans de cette magnifique réalisation collective, il convient de rendre un hommage mérité à l'occasion du 20e anniversaire de la fondation des cégeps.

Vingt ans dans la vie d'une institution, c'est une étape majeure. C'est également un défi non moins important pour l'avenir. En faisant de ce colloque la pierre d'assise des célébrations du 20e anniversaire, la Fédération des cégeps a voulu éviter tout triomphalisme facile et faire une juste place à l'esprit d'analyse et de saine critique. C'est dans cette perspective que je voudrais vous soumettre quelques observations qui embrassent tout autant l'expérience vécue jusqu'à ce jour par les cégeps que les défis auxquels ils seront appelés à faire face dans les années à venir.

Le pari des fondateurs de l'enseignement collégial était considérable. Il s'agissait ni plus ni moins de créer un ordre d'enseignement distinct à partir des mille et une formes disparates d'enseignement préuniversitaire offertes jusque là. Il s'agissait également d'implanter cet enseignement dans toutes les régions du Québec et de le mettre à la portée du plus grand nombre.

Dans quelle mesure avons-nous réussi ce pari? Quel chemin nous reste-t-il à parcourir? Telles sont les questions que je voudrais aborder avec vous sous les aspects suivants: l'accessibilité, l'enseignement et la formation, les structures de direction et l'impact sur la vie communautaire.

L'accessibilité

Dans un Avis qu'il vient de me remettre sur les problèmes relatifs au passage du collège à l'université, le Conseil supérieur de l'éducation souligne à juste titre les progrès gigantesques accomplis par le Québec depuis vingt ans en matière d'accès à l'enseignement supérieur. «En 1961, signale le Conseil, la part de l'effectif étudiant engagé dans des études postsecondaires représentait moins de 5 p. cent de l'effectif étudiant total, tandis que cette part compte aujourd'hui pour plus de 20 p. cent. En chiffres absolus, on comptait en 1961, 55 000 étudiants dans des études postsecondaires. Aujourd'hui, on en dénombre près de 275 000, soit cinq fois plus».

Poursuivant son bilan, le Conseil ajoute les constatations suivantes: «En 1976, on considérait que 25 p. cent d'une génération accédait à des études collégiales. Dès 1979, ce taux s'élevait à 42 p. cent. En 1986, il a atteint 63 p. cent. De fait, les élèves du secteur général, détenteurs du diplôme d'études secondaires, sont de plus en plus nombreux à passer directement à des études collégiales et de plus en plus de détenteurs du diplôme d'études secondaires acquis après un retour à l'école décident d'entrer au collège, tout comme de plus en plus de détenteurs d'un DEC professionnel entrent à l'université. Au cours des dix dernières années, les taux de fréquentation de l'université à temps complet ont ainsi pratiquement doublé. Aujourd'hui, plus d'un jeune sur dix, chez les personnes âgées de 20 à 24 ans, est engagé à temps complet dans des études universitaires».

Si l'on s'en tient aux clientèles jeunes, les statistiques récentes fondées sur le recensement de 1986 indiquent que, de toutes les provinces canadiennes, le Québec est celle qui a connu les progrès les plus spectaculaires en matière de scolarisation postsecondaire. Chez les personnes âgées de 45 à 54 ans, le Québec accusait encore au dernier recensement un retard notable par rapport à l'Ontario et à la moyenne canadienne, tant en ce qui touche le taux de diplômation au niveau collégial qu'en ce qui a trait aux études universitaires proprement dites. Mais déjà, ces retards sont pratiquement comblés chez les personnes âgées de 25 à 34 ans en ce qui touche l'obtention d'un diplôme de niveau collégial: la moyenne du Québec à ce chapitre est désormais égale à la moyenne canadienne. Il nous reste encore un certain retard à combler en ce qui touche la fréquentation universitaire. Mais au niveau collégial, les statistiques relatives aux personnes âgées de 15 à 24 ans indiquent que nous disposons désormais d'une avance marquée sur l'ensemble du Canada pour le taux de diplômation.

Il reste encore à apporter des solutions aux besoins de certaines sous-régions qui demeurent privées de l'accès direct à l'enseignement collégial, ainsi qu'aux besoins de certaines catégories de personnes, telles les personnes handicapées et les autochtones, pour qui l'accès à la formation collégiale demeure difficile, sinon impossible. Il me fait plaisir de signaler à ce sujet que nous avons reçu récemment le rapport d'évaluation sur les expériences de sous-centres d'enseignement collégial institués dans quelques régions au cours des dernières années. Ce rapport ayant donné lieu à des constatations fort positives, nous devrions être en mesure d'annoncer dès l'automne prochain la politique que le gouvernement suivra en cette matière au cours des années à venir. En ce qui touche les personnes handicapées, nous avons déjà fait part à la Fédération des cégeps des projets que nous avons conçus à cet égard. J'espère que nous pourrons envisager l'implantation d'une politique au cours des prochains mois. Quoi qu'il en soit, l'accessibilité à l'enseignement collégial est devenue un fait massif dont nous avons lieu d'être fiers. Elle est l'une de nos plus grandes réalisations collectives du dernier quart de siècle.

Une légère baisse de clientèle s'est manifestée à l'enseignement régulier depuis deux ans. Suivant les projections du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, les inscriptions à l'enseignement régulier devraient toutefois se stabiliser au cours des trois ou quatre prochaines années à un niveau voisin de celui que nous connaissons en 1988, soit un peu moins de 130 000, pour dépasser de nouveau ce seuil vers 1992.

À la lumière de ces données, on pourrait être enclin à conclure que le défi de l'accessibilité a été surmonté avec succès et qu'il n'y aurait plus désormais qu'à voguer sereinement vers un avenir sans nuages. Une telle complaisance n'est pas de mise si l'on veut examiner la réalité de plus près.

Les jeunes qui entrent au cégep sont en effet relativement nombreux. Mais ceux qui en sortent avec le diplôme sont beaucoup moins nombreux. Bon an mal an, selon le dernier rapport annuel du Service régional des admissions de Montréal, entre 35 p. cent et 40 p. cent des nouveaux inscrits du collégial abandonnent les études avant d'avoir obtenu leur diplôme. Aussi le pourcentage de ceux qui se rendent jusqu'au diplôme se situe-t-il à 62 p. cent. Il semblerait même qu'il y ait eu à cet égard depuis 1983 une accentuation des difficultés de parcours. Cette situation doit évidemment nous préoccuper car elle met en question à la fois l'avenir des jeunes qui décrochent ainsi avant d'avoir terminé leurs études collégiales et la valeur des investissements que notre société accomplit dans ce secteur.

Nous devrons au cours des prochaines années apporter une attention particulière tout d'abord à la qualité de la formation acquise au niveau secondaire et ensuite à la qualité de la formation et de l'encadrement offerts aux étudiants par les établissements collégiaux. Déjà, de nombreux collèges ont créé à l'intention de leurs étudiants des services de dépistage, de soutien, d'orientation et d'encadrement qui rendent de précieux services. D'autres ont réalisé des études instructives sur les facteurs qui amènent de nombreux étudiants à abandonner leurs études. D'autres ont décidé de renforcer les éléments qui contribuent à créer une vie communautaire plus forte dans l'établissement. J'entends insister de mon côté pour que les organismes chargés d'assurer une meilleure harmonisation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial multiplient leurs travaux et en accentuent le rythme. Des progrès sensibles ont été réalisés au cours des deux dernières années. Mais il reste encore à aborder efficacement les véritables questions de fond.

Une autre voie de première importance s'ouvre de plus en plus aux collèges: l'éducation des adultes. Dans l'étude qu'ils ont préparée sur ce sujet pour le Conseil des collèges, Paul Bélanger et Ndia-Bintu Kayembe soulignent que le nombre d'adultes inscrits à des cours d'enseignement collégial est passé de 8000 en 1967-68 à plus de 79 000 en 1986-87. De ce nombre, plus de 74 000 étaient inscrits à des cours organisés par les services d'éducation des adultes des collèges. La clientèle de l'éducation des adultes représente ainsi plus du tiers des personnes inscrites à l'enseignement collégial. Même si la très grande majorité de cette clientèle est composée d'étudiants à temps partiel, elle constitue néanmoins un effectif de toute première importance pour les collèges.

Un défi majeur des prochaines années devra consister à définir pour les adultes des modalités et des conditions d'accès à l'enseignement collégial qui soient de nature à mieux répondre à leurs besoins. La part des ressources budgétaires présentement dévolue à l'éducation des adultes est très inférieure à l'importance relative de ce secteur dans l'activité des collèges.

Comparé aux modes de financement des clientèles adultes qui prévalent au niveau secondaire et au niveau universitaire, le mode de financement des clientèles adultes au niveau collégial apparaît inéquitable. S'il est vrai, comme le soulignent Bélanger et Kayembe, que le Québec accuse un retard important par rapport aux autres provinces dans le secteur de l'éducation des adultes de niveau collégial, il faudra examiner de près les améliorations qui pourraient permettre de combler ce retard. Déjà, les collèges ont entrepris un travail très prometteur dans le secteur de la reconnaissance des acquis. Mais il reste beaucoup à faire pour que l'éducation des adultes occupe toute sa place et soit traitée en partenaire égal dans le secteur collégial. Je suis disposé de mon côté à réexaminer les règles actuelles de financement dans le secteur de l'éducation des adultes, de manière qu'elles puissent s'inspirer de normes plus proches de celles qui prévalent dans l'ordre secondaire et l'ordre universitaire. Nous aurons également intérêt à examiner ensemble des formules nouvelles d'accès à la formation permanente tel le congé éducation. En toute hypothèse, les collèges seront appelés à s'ouvrir davantage aux perspectives très variées qu'ouvre pour l'avenir le domaine de l'éducation des adultes.

L'enseignement et la formation

Ainsi que Jean-Paul Desbiens le rappelait de manière fort vivante dans un entretien que reproduisait il y a quelques mois la revue *Recherches sociographiques*, l'enseignement postsecondaire de niveau préuniversitaire avait été avant l'avènement des cégeps un assemblage plus ou moins dispersé d'éléments fort hétéroclites: collèges classiques, écoles normales, écoles techniques, instituts familiaux, écoles de métiers, etc. En créant l'ordre collégial, on visait à créer une sorte d'espace commun pour ces diverses formes d'enseignement. On visait à les fondre dans des programmes communs d'une durée de deux ou trois ans.

Je n'ai pas à m'attarder sur les circonstances dans lesquelles furent conçus les premiers programmes de l'enseignement collégial. Jean-Paul Desbiens les a très bien décrites dans l'entretien mentionné. Je voudrais plutôt m'interroger avec vous sur les résultats de cette expérience unique de fusion de divers types d'enseignement dans une structure juridique et pédagogique unifiée que nous avons vécue au cours des vingt dernières années.

Au sujet de la formation dispensée dans les cégeps, on entend toute sorte de choses. Je voudrais commencer par les aspects positifs, qui sont nombreux et significatifs:

- chez les étudiants du secteur général, quatre diplômés sur cinq poursuivent des études à l'université: c'est là un taux impressionnant;

- chez les étudiants du secteur professionnel, la majorité se dirige, comme il est normal, vers le marché du travail: le taux de placement de ces diplômés augmente continuellement et le taux de satisfaction des employeurs à leur endroit est généralement très élevé. En outre, on constate qu'une proportion croissante de ces diplômés se dirigent vers des études universitaires après leur diplôme;

- suivant des données de l'Université McGill que confirmait une interview récente du Principal de cet établissement, Monsieur David L. Johnston, les étudiants en provenance des cégeps obtiennent dans cette institution de grande réputation des résultats qui témoignent de la qualité de la formation reçue au collège. Ces données établissent en effet:

. que de manière générale les étudiants des cégeps anglophones et francophones ont une performance comparable à celle des étudiants en provenance des autres provinces et des États-Unis;

. que les étudiants en provenance des cégeps francophones éprouvent certaines difficultés en première année mais obtiennent par la suite des résultats aussi bons que les autres;

. que les étudiants des cégeps francophones obtiennent en troisième année de sciences et de génie des résultats supérieurs à la moyenne;

- dans le témoignage qu'il donnait du cahier spécial publié dans La Presse du 30 janvier dernier, M. David L. Johnston affirmait que le système québécois d'enseignement collégial est supérieur à son avis au système ontarien et même au système américain. À ce témoignage s'ajoutait celui d'un professeur de biochimie à l'UQAM, M. Richard Béliveau: «C'est un des meilleurs systèmes d'enseignement. J'ai séjourné aux États-Unis, en Europe, au Japon, en Chine et je continue à trouver que le système québécois se classe très bien.»

Par-delà ces témoignages encourageants, nous devons par contre admettre que des questions sérieuses se posent concernant la qualité de la formation dispensée dans les collèges.

Certaines questions sont bien connues mais il faudrait pour les aborder plus de temps que nous n'en disposons. L'intégration de la formation professionnelle et de la formation générale fut par exemple l'un des grands objectifs de la réforme de l'enseignement qui suivit le rapport Parent, et ce tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial. Or, il semble bien que cette intégration n'ait guère réussi et que la formation professionnelle tende aujourd'hui à se distinguer tout autant qu'autrefois, sinon à s'éloigner, de la formation générale. Cette constatation est vraie autant au niveau secondaire qu'au niveau collégial.

Autre sujet non moins important: la qualité de la formation offerte en sciences humaines dans les collèges. Le niveau de l'enseignement offert dans les sciences humaines est-il bien celui qui convient à l'ordre collégial? La qualité de la formation qui en découle pour les étudiants est-elle satisfaisante? Autant de questions qui se posent avec acuité.

Par-delà ces questions particulières dont chacune exigerait un traitement approfondi, il en est cependant une qui revient constamment et qui est au coeur de toutes les réflexions concernant les collèges. «Le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial, lit-on dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial, réside dans le fait qu'il est appelé à dispenser une formation de type fondamental». Les cégeps donnent-ils aujourd'hui cette formation fondamentale? La donnent-ils mieux et plus efficacement après vingt ans qu'au début? Ont-ils une idée claire de ce en quoi doit consister cette formation fondamentale?

S'il faut en croire des témoignages qui se multiplient, il y a lieu de s'interroger sérieusement à ce sujet. Dans une com-

munication présentée au colloque récent de la CSN sur l'enseignement collégial, une professeure chargée de cours universitaires dans le secteur de l'éducation faisait part à ce sujet de constatations pour le moins inquiétantes: «Autrefois, écrit Christine Malet, nous avions un fort pourcentage d'étudiants forts, quelques étudiants moyens et, à de rares exceptions, certains étudiants qui avaient des problèmes. On peut même dire que ce phénomène a commencé il y a cinq ans. Il s'est développé graduellement et pose quantité de problèmes. Ce qui saute de plus en plus aux yeux, c'est un affaiblissement croissant au niveau de l'autonomie, du sens historique, de l'ouverture d'esprit et finalement de la maîtrise de la langue». Chez les étudiants qu'elle côtoie, Mme Malet constate une absence d'intérêt pour les choses historiques, une carence d'information et une difficulté de plus en plus prononcée à maîtriser le français écrit.

Il se peut que ce diagnostic soit excessif. Il recoupe néanmoins trop d'observations similaires en provenance d'autres sources pour qu'on l'écarte sans examen. Au plan de la culture générale, de la qualité de la langue parlée et écrite et de la maîtrise des savoirs instrumentaux indispensables à tout progrès ultérieur dans les voies de la connaissance, la formation de l'étudiant moyen de cégep présente des carences sérieuses qui doivent nous inviter à un examen attentif. Aidés par un courant qui a tendu à mettre l'accent sur la qualité de la formation dispensée dans le secteur des sciences, les étudiants les plus doués et les plus travailleurs réussissent à tirer très bien leur épingle du jeu. Mais nous devons nous préoccuper de l'ensemble des étudiants inscrits dans les cégeps. Parmi les voies qui s'ouvrent à nous pour renforcer l'enseignement collégial, je voudrais proposer les orientations suivantes:

- nous devons mettre au point une conception plus nette, plus cohérente de cette formation fondamentale qui doit être le cœur même de la formation dispensée au niveau collégial. Il faudra ensuite veiller à ce que cette conception pénètre et inspire davantage l'enseignement et l'activité pédagogique;

- une bonne partie des difficultés auxquelles font face les étudiants des collèges proviennent en droite ligne des carences de la formation reçue au niveau secondaire. Une directrice de services pédagogiques me disait que plus de la moitié des étudiants, dans le collège où elle œuvre, sont incapables d'écrire de manière cohérente et correcte. Il y a là une responsabilité de l'ordre primaire et secondaire que l'on ne saurait nier. Tant que les efforts de redressement entrepris à ce niveau n'auront pas produit les fruits attendus, il faudra bien que les collèges s'emploient en attendant à offrir à leurs étudiants le supplément de formation qui leur fait défaut;

- nous aurions intérêt, me semble-t-il, à réexaminer sinon la place présentement faite aux matières qui donnent lieu à des cours obligatoires, du moins l'économie générale des cours offerts sous les rubriques de la langue et de la philosophie. Le recteur de l'Université Laval signalait il y a quelques mois que l'enseignement de la philosophie ne laisse présentement aucune place à l'étude de la logique: cette carence est pour le moins déconcertante. De même, il y aurait intérêt à vérifier si le temps consacré à la langue maternelle est vraiment utilisé de manière à faciliter l'acquisition d'une meilleure maîtrise de celle-ci par les étudiants. Les résultats que nous observons permettent d'entretenir des doutes sérieux à ce sujet;

- ainsi que vous le savez, nous avons entrepris depuis deux ans un important travail de réaménagement des programmes de concentration en sciences humaines et en sciences de la nature. J'espère que nous pourrons compléter ce travail suivant l'échéancier prévu. Dans le secteur des sciences humaines, l'énoncé d'orientation publié l'an dernier a été suivi d'un travail intense de réaménagement des contenus de cours. La prochaine étape consistera à soumettre le résultat de ces travaux à la consultation des milieux collégiaux, universitaires et autres. Dans le secteur des sciences de la nature, un énoncé d'orientation devrait être publié dans un avenir très prochain. Il sera suivi d'un travail intensif de révision des contenus de cours, avec la participation active de représentants du milieu universitaire. Ce double exercice devrait permettre de renforcer et de mieux situer au niveau propre qui doit être celui des collèges la formation donnée dans ces deux grands domaines. Un travail semblable devra être entrepris dans les meilleurs délais en ce qui touche le programme de concentration en arts et lettres;

- en ce qui touche les programmes, on voit mal comment ils pourraient échapper dans leur facture générale, du moins pour l'avenir prévisible, à l'autorité du ministre et de ses collaborateurs. Malgré toutes leurs lacunes, les programmes ont été et demeurent un précieux élément unificateur pour le réseau collégial, lequel n'avait pas au départ une véritable tradition. Une telle tradition ne saurait s'édifier qu'avec le temps. Je ne pense pas que nous pourrions nous passer à ce moment-ci du rôle de leadership qu'exerce à cet égard le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Je crois néanmoins que nous devrons évoluer vers une situation où s'affirmera de plus en plus en matière d'enseignement offert aux étudiants la personnalité institutionnelle de chaque établissement. Déjà, à l'intérieur des structures actuelles, une démarche beaucoup plus poussée d'appropriation des programmes par les établissements est possible: malheureusement, cette marge de manœuvre est faiblement utilisée à l'heure actuelle. On pourrait la développer bien davantage. Les cégeps de l'avenir me semblent devoir être à cet égard davantage individualisés, davantage caractérisés par la recherche de formes particulières d'excellence qui feront l'originalité de chacun, davantage capables de créations et de saine autosuffisance;

- on ne saurait trop signaler que le renforcement graduel de l'enseignement offert par les collèges devra venir d'abord et avant tout de leur propre initiative, de démarches d'améliorations instituées au niveau des établissements eux-mêmes. La mise en marche de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages revêt à cet égard une importance capitale. Tous les moyens raisonnables doivent être mis en œuvre pour que l'implantation de ces politiques se fassent efficacement et sans retard injustifié. On pourrait également souhaiter qu'à l'échelle nationale, des formes originales d'évaluation des apprentissages de niveau collégial soient instituées grâce à l'action concertée des collèges. Ce genre d'initiative produit des fruits intéressants aux États-Unis. Je souhaiterais en voir l'implantation au Québec. Tout comme je souhaiterais que nous trouvions les moyens de mesurer plus régulièrement nos performances à celles qu'obtiennent d'autres sociétés à des niveaux comparables de leur système d'enseignement;

- à la lecture de l'abondante documentation que j'avais réunie en vue de ce colloque, j'ai été frappé par de nombreux textes soulignant le caractère impersonnel et froid de l'expérience vécue par de nombreux étudiants dans les cégeps. Je me garde de toute généralisation facile à cet égard. Il me paraît néanmoins que la dimension «formation» ne doit pas être étrangère à la mission des cégeps. Je me réfère ici à des propos que tenait en 1986 M. Michel Gervais, alors vice-recteur de l'Université Laval, à un colloque organisé par le collège de Valleyfield: «À l'âge qu'ont les étudiants de collèges, déclarait M. Gervais, il serait vraiment dommage que leurs professeurs et leurs conseillers ne prétendent s'intéresser qu'au développement de leurs cerveaux. Bien sûr, je ne plaide pas en faveur d'un retour au titre d'encadrement autoritaire et rigide qui caractérisait les collèges d'autrefois. Je crois néanmoins qu'on rendrait un bien mauvais service aux étudiants en ne se souciant pas de leur formation morale et sociale, en les laissant à eux-mêmes et en leur refusant l'appui et l'éclairage dont ils ont besoin à cet âge souvent difficile. Le rôle du collège ne se situe pas seulement au plan du savoir et de l'apprentissage intellectuel. Ils ont aussi une responsabilité au plan du développement personnel: ils doivent eux aussi permettre à l'étudiant d'apprendre à être». Je souscris volontiers à ces propos de M. Gervais. Ils évoquent de manière simple et claire un idéal éducatif familier que n'ont jamais renié plusieurs grands collèges américains et canadiens même à travers la grande tourmente des valeurs que nous avons connue ces dernières années. Ce qui fait peut-être le plus défaut chez la nouvelle génération d'étudiants universitaires, constatait Allan Bloom, ce sont les racines qui leur permettraient de mieux se connaître et s'identifier, de mieux savoir d'où ils viennent et à quel univers ils se rattachent. Ce trait vaut également pour les étudiants issus de nos cégeps québécois ces dernières années. Il incombe aux cégeps de mettre en oeuvre les moyens qui permettront d'offrir à leurs étudiants un enseignement qui les mette davantage en relation avec la tradition vivante de leur peuple et de leur milieu.

L'impact sur la communauté

De tous les éléments qui militent en faveur de l'utilité des cégeps, l'un des plus importants est celui qui a trait à leur rayonnement communautaire. Dans les régions où ils sont implantés, les cégeps sont à tous égards des institutions dont le rayonnement est considérable. Le rayonnement des cégeps leur vient d'abord de la mission d'enseignement qui leur est dévolue. Leur première responsabilité consiste à former dans leurs régions respectives des techniciens et des professionnels capables d'assumer des responsabilités dans les divers métiers et professions ainsi que dans la vie communautaire. L'enrichissement que la présence du cégep apporte à cet égard à une région est pratiquement illimité.

En plus de sa mission d'enseignement, le cégep exerce un rayonnement en raison de la taille même et de l'importance de son implantation. Par les postes d'enseignants et de salariés nombreux qu'il génère, par l'activité multiforme, économique, sociale et autres, qu'il exerce dans la communauté, il jouit d'une présence massive au sein de la communauté.

Autant par sa direction que par les membres de son personnel, le cégep est appelé de mille et une manières à collaborer au développement communautaire. Pour ne prendre que quelques exemples, j'ai été témoin dans diverses régions du rôle d'intervenant de l'ordre collégial dans la réalisation de sommets socio-économiques, dans les démarches en vue de l'implantation d'un service public ou d'une nouvelle entreprise privée, dans des campagnes organisées par des groupes communautaires, dans la réalisation de projets de recherche ou d'animation au service de causes communautaires. Ce rôle est très précieux. Il contribue à situer à un niveau plus élevé de qualité et d'exigence les efforts de la communauté en vue de sa propre prise en charge et de sa promotion. Ces démarches trouvent très souvent dans le cégep un point d'appui, un lieu de ralliement et d'inspiration très apprécié.

Je veux également souligner le souci de présence au besoin des entreprises qui se manifeste de plus en plus dans les cégeps. Ce souci fut à l'origine de la création des centres spécialisés. Il a également inspiré la création des laboratoires spécialisés reliés au Centre québécois d'informatisation de la production. Alors qu'on parle de plus en plus d'une nécessaire collaboration entre l'université et les entreprises, on doit envisager tout autant une jonction plus étroite entre les cégeps et les entreprises de leurs régions respectives. Le cégep, surtout par ses départements de formation professionnelle et de techniques administratives, devrait être appelé à jouer un rôle très important de transferts de compétence et de connaissance pour les petites et moyennes entreprises de son territoire. Les ressources humaines et financières dont disposent à cette fin les cégeps sont considérables, compte tenu des limites dont souffrent à ce sujet les petites et moyennes entreprises. Les cégeps peuvent jouer dans cette perspective un rôle de promotion économique, professionnelle et sociale de tout premier plan.

Les structures de direction

Les fondateurs de l'enseignement collégial avaient conçu pour cet ordre d'enseignement des structures de direction inspirées de la philosophie de gestion dite participative. Ces structures prévoyaient notamment une grande décentralisation de l'autorité pédagogique à l'intérieur des établissements et une forte représentation des éléments en provenance de l'intérieur au sein de l'organe supérieur de direction que doit être le conseil d'administration dans un collège.

Dans l'ensemble, ces structures ont su résister aux secousses très dures auxquelles elles furent soumises pendant les années de grande turbulence qui marquèrent la première décennie des cégeps. Elles ont néanmoins exacerbé sinon engendré de nombreuses tensions. Elles ont également été synonymes en plusieurs endroits d'impuissance et de confusion.

Malgré toutes les critiques entendues à ce sujet, il y a lieu de maintenir le mode de gestion participative qui a présidé jusqu'à ce jour au fonctionnement des cégeps. Il faudrait cependant l'assortir de certains ajustements nécessaires.

À l'intérieur même du cégep, il faut que la fonction de direction pédagogique s'exerce avec plus de netteté. Plusieurs

cégeps ont réussi à se doter d'une direction des services pédagogiques qui assume ses fonctions avec clarté et vigueur. Mais dans de très nombreux cégeps, on en est encore au règne de l'autarcie et de l'autosuffisance départementale. Ce genre de cloisonnement est contraire à la vocation des cégeps. Il est également dangereux pour la formation des étudiants. Il faut viser à une délimitation plus nette des responsabilités à cet égard. Il faut surtout viser à ce que les enseignements spécialisés se définissent d'une manière plus satisfaisante en fonction de la mission de formation fondamentale qui incombe aux cégeps.

Au niveau des conseils d'administration, il faut prévoir un mode de composition et des règles de fonctionnement qui interdisent les conflits d'intérêts et permettent à chacun d'apporter sa juste contribution au fonctionnement de l'institution. Un renforcement du rôle des membres en provenance de l'extérieur du cégep me paraît souhaitable. Ce n'est pas tant une augmentation du nombre de ces personnes qu'il faut envisager que des critères de sélection et un partage des tâches visant à mieux faciliter leur contribution au bon fonctionnement des établissements collégiaux. Parmi les personnes en provenance de l'extérieur, je crois qu'il faut conserver une place pour les représentants de parents. Même s'il est difficile de réunir dans bien des endroits le nombre de parents nécessaire pour l'élection de représentants, je crois que les cégeps doivent mettre au point des mécanismes permettant d'assurer que les parents participeront à la gestion de leurs affaires. Suivant les renseignements que l'on m'a communiqués à ce sujet, les membres représentant les parents au sein des conseils d'administration attachent en général une plus grande importance aux questions d'ordre pédagogique et proprement éducatif. Il serait regrettable que les cégeps dussent être privés de cet apport précieux.

Conclusion

Au terme de cet exposé, je voudrais dégager quelques orientations qui me paraissent découler logiquement des réflexions que je vous ai communiquées.

Tout d'abord, à l'occasion du 20e anniversaire de leur fondation, je veux redire l'intérêt et l'appui du gouvernement pour le travail de très grande importance qui s'accomplit dans les cégeps québécois. Les cégeps sont une pièce de première importance dans le dispositif qui doit permettre au Québec de se hisser au rang d'une société hautement compétitive et civilisée. À ceux et à celles qui oeuvrent dans le secteur collégial, je veux donner l'assurance que le gouvernement apprécie leur travail et est heureux de le soutenir. En second lieu, nous devons éviter de nous laisser ralentir par la baisse d'effectifs inscrits à l'enseignement régulier qui s'est produite depuis deux ans. Cette diminution reste limitée. En outre, elle n'est appelée à durer que quelques années. Elle ne change rien à la mission fondamentale des cégeps ni à la place qui leur est réservée dans le système d'enseignement et la vie communautaire québécoise.

En troisième lieu, les cégeps devront s'ouvrir de plus en plus aux besoins beaucoup plus diversifiés qui leur seront soumis par leurs clientèles d'aujourd'hui et d'hier. Les cégeps devront adapter leur service aux besoins de clientèles régulières dont le degré de développement est beaucoup plus varié qu'au début. En outre, ils devront s'ouvrir de plus en plus aux attentes des clientèles adultes sans cesse plus nombreuses qui viendront frapper à leurs portes. Dans un domaine comme la formation sur mesure, en particulier, les cégeps devront faire montre d'une grande ingéniosité en même temps que d'une fidélité à toute épreuve à leur mission propre.

Enfin, les cégeps devront préciser davantage et cultiver avec une rigueur encore plus grande la mission de formation fondamentale qui leur incombe en propre dans notre système d'enseignement. Les éléments essentiels de cette formation devront être l'acquisition d'une solide culture générale et la maîtrise des savoirs instrumentaux nécessaires à tout cheminement ultérieur dans la voie des connaissances scientifiques et professionnelles. Cette démarche devra s'accomplir dans un esprit d'étroite collaboration avec les responsables de l'enseignement primaire et secondaire et ceux de l'enseignement universitaire. J'entends demander que l'on intensifie à cette fin les travaux des deux organismes de liaison spécialement mandatés pour assurer une meilleure harmonisation entre l'ordre collégial et l'ordre universitaire d'une part et l'ordre collégial et l'ordre primaire et secondaire d'autre part.

Dans un système d'enseignement démocratique, ouvert et efficace, il y a place pour un ordre collégial fort, investi d'une mission originale et possédant une solide implantation dans toutes les parties du territoire. En ce 20e anniversaire de la fondation des cégeps, je souhaite aux cégeps du Québec longue vie et fructueuse carrière au service de la population québécoise.

Remerciements pour l'allocution du
ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science
par
Lorrain BARRETTE
Président
Fédération des cégeps

On m'a confié la responsabilité de vous remercier d'avoir choisi ce colloque pour faire connaître officiellement les orientations de votre gouvernement quant à l'avenir du réseau collégial.

Puisqu'on m'en donne l'occasion, et si vous me le permettez, je voudrais aller au-delà et ne pas me limiter à l'événement qui nous réunit aujourd'hui, pour vous remercier aussi de la très grande disponibilité dont vous avez fait preuve pour discuter avec les collèges et leur Fédération de tous les sujets qui les préoccupent. Chaque fois que nous avons voulu vous faire connaître notre avis sur des sujets comme l'éducation des adultes, la recherche, l'évaluation institutionnelle et le financement des collèges, etc., chaque fois, nous avons pu le faire dans un climat de courtoisie, de franchise et de respect mutuel. En fait, Monsieur le Ministre, ce que je veux dire à mes collègues qui sont réunis ici cet après-midi, c'est que vous êtes d'une accessibilité qui n'a d'égale que le réseau collégial lui-même.

Vos propos, il faut bien le reconnaître, rejoignent en très grande partie les discussions qui ont cours dans les ateliers de ce colloque: nécessité d'une meilleure formation fondamentale; nécessité de s'ouvrir à des clientèles diversifiées; nécessité d'une plus grande souplesse dans les programmes; nécessité du décloisonnement dans la gestion; nécessité d'une pédagogie qui favorise mieux la réussite des étudiants et étudiantes; nécessité d'une plus grande concertation entre les ordres d'enseignement.

Il existe donc une convergence entre les principaux partenaires du réseau collégial qui, me semble-t-il, est prometteuse pour l'avenir.

Tout au cours de votre intervention, vous avez posé quelques questions toutes plus intéressantes et percutantes les unes que les autres. Je sais bien qu'une question en provenance d'un ministre, c'est souvent plus qu'une question. Quoi qu'il en soit, je suppose que vous ne vous attendez pas à ce que j'y réponde immédiatement. Ce que je peux vous dire cependant c'est que ces interrogations contribueront à animer les discussions et que les réponses devront bien venir un jour!

Monsieur le Ministre, pour avoir enrichi les travaux de ce colloque, pour nous avoir assurés de votre appui, au nom de tous ceux et celles qui font le quotidien des cégeps et qui sont ici présents, je vous remercie.

Table ronde sur l'avenir des cégeps

Communication de
Yvon MORIN
Président
Conseil des collèges

LA FORMATION FONDAMENTALE, À UN NOUVEAU TOURNANT

Au cours du présent colloque, de même qu'au cours des autres colloques et des journées de réflexion qu'on a consacrés cette année aux 20 ans des cégeps, nous avons entendu de nombreux témoignages d'appréciation et de foi en l'avenir des cégeps.

Le président du Conseil supérieur de l'éducation, M. Pierre Lucier, nous disait hier matin que «soulever actuellement la question de la pertinence du collège québécois relève plus de la science-fiction que de la prospective ou de la planification stratégique». Reprenant les images de Léon Bloy, il ajoutait que «ni les Cosaques ni le Saint-Esprit ne sont aux portes». Et hier soir, le ministre, M. Claude Ryan, a clairement réaffirmé que les cégeps sont «une pièce de première importance dans le dispositif qui doit permettre au Québec de se hisser au rang d'une société hautement compétitive et civilisée». Il terminait son allocution, qui en passant comporte tout un programme de développement pour les cégeps, par des souhaits «de longue vie et de fructueuse carrière aux cégeps du Québec».

Une chose paraît donc indiscutable, le présent colloque l'aura bien confirmé, les cégeps ont un long avenir devant eux. Mais de quoi sera fait cet avenir? Comment souhaitons-nous que cet avenir soit planifié et vécu?

Ce n'est pas une question facile, mais c'est la question qui nous est soumise.

Les responsables du colloque ont été particulièrement bienveillants: ils nous ont découpé un horizon. L'avenir, c'est vaste et on risquait ou de s'y égarer ou de s'y attarder interminablement. On m'a donc demandé d'aborder l'avenir des cégeps sous l'angle de la formation fondamentale.

C'est d'ailleurs le thème que j'aurais d'emblée moi-même choisi. Là-dessus, pour l'à-propos du thème, je pouvais faire confiance à l'Association québécoise de pédagogie collégiale qui a fait de la formation fondamentale le thème central de son colloque.

Voici mes propositions de départ. Ce sont des hypothèses dont le seul objectif est de stimuler la réflexion. Parler de l'avenir, ça exige une méthodologie et des précautions particulières.

Première proposition

On s'est toujours préoccupé de donner une formation fondamentale, depuis que les cégeps existent. En aucun temps, jamais personne, dans les cégeps, ne s'est consciemment fixé

comme objectif de donner une formation superficielle, fugace, en un mot insignifiante.

Il est bon de le rappeler, la formation fondamentale, comme une sorte de chemin obligé, fait partie intégrante des deux objectifs généraux et permanents de l'ordre collégial, soit hausser le niveau de scolarisation des Québécois et des Québécoises, et assurer un enseignement de qualité. Cela a toujours été clair, sinon dans la pratique, du moins en théorie, que ces deux objectifs permanents exigeaient de donner une formation de type fondamental.

Deuxième proposition

La façon de concevoir, de vivre, d'actualiser la formation fondamentale a évolué au cours de l'histoire des cégeps. À cet égard, les collèges ont vécu deux phases majeures. Et depuis quelques années, avec tout ce que cela exige de réflexion et de remise en question, les collèges ont amorcé une 3e phase, cette phase qui, selon toute probabilité, marquera l'avenir des collèges pour une ou deux décennies.

Troisième proposition

Les phases se succèdent, avec certains chevauchements. Le passage progressif d'une phase à l'autre est habituellement accompagné de crises qui rendent impérieux les besoins de changement et de renouveau. De tels changements provoquent, chez les uns, résistance, volonté farouche de protéger des droits acquis; chez plusieurs, perplexité, inquiétude, perte de sérénité; chez d'autres, impatience, fébrilité, enthousiasme, engagement. Des individus (pour ne pas dire des cégeps) vivront les phases à retardement, tandis que d'autres marqueront le pas et seront en avant de leur temps. Le passage d'une phase à l'autre est toujours perçu, ultimement, comme une marche dans une direction souhaitable et devenue nécessaire.

D'abord, une définition de la formation fondamentale

Avant de rappeler les deux phases antérieures et d'indiquer de quoi sera faite la 3e phase que nous serons appelés à vivre, je crois utile de dire un mot sur le concept de formation fondamentale.

Je serai très bref. Nous avons plusieurs spécialistes de la question dans la salle avec lesquels vous avez pu échanger dans les nombreux ateliers organisés par l'Association québécoise de pédagogie collégiale. M. Bernard Morin a donné, il y a tout juste quelques instants, une synthèse, à mon sens, fort brillante.

Vous le savez, l'expression **formation fondamentale** n'est pas univoque, comme peuvent l'être, par exemple, les locutions **membrane fondamentale** en histologie ou **échelle fondamentale** en musique. L'emploi de la locution **formation fondamentale** est un emploi symbolique, figuré, par conséquent, extrêmement riche de significations diverses, significations qui varient selon les époques et selon les lieux. Si on comparait, par exemple, la définition que donnait l'Unesco de la formation fondamentale dans son bulletin trimestriel de janvier 1949, à la définition qu'on trouve, en 1984, dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, on verrait facilement qu'il s'agit de deux définitions marquées par les préoccupations et les idéologies de leur époque respective.

Je ne vous donnerai donc pas de définition de la formation fondamentale, à ce stade-ci, puisque selon mes postulats de départ, cette définition a varié selon les phases que nous avons vécues et elle continuera de varier selon les phases que nous vivrons.

Il est utile cependant de rappeler, à mon sens, que peu importe la définition que l'on donne à la formation fondamentale, on s'attarde toujours à préciser les trois conditions indispensables à toute formation fondamentale.

(J'ai eu l'occasion de discuter de ces conditions avec les professeurs du cégep de Limoilou, le 12 janvier dernier, lors de leur 4e colloque annuel.)

L'intégrité

Une formation, pour être fondamentale, doit prendre en compte tous les éléments considérés comme essentiels. Il n'est sans doute pas facile d'établir une telle liste, mais comment voulez-vous qu'une formation puisse être durable, significative, fondamentale, si elle néglige ou s'il lui manque des éléments essentiels de formation?

La cohérence

Non seulement tous les éléments essentiels doivent-ils être pris en compte, mais encore faut-il qu'il y ait harmonie, cohérence entre ces éléments. Si on développe un élément de formation au détriment d'un autre, si on ne se préoccupe pas qu'il y ait cohérence entre les diverses parties d'un programme de formation, si on ne veille pas à ce qu'il y ait harmonie entre un programme de formation et les aptitudes d'un individu, on ne donnera pas une formation véritable, qui aura des chances de durer, mais on formera inévitablement des êtres disproportionnés, inadaptés, dysfonctionnels...

La splendeur

On peut faire des listes complètes, intègres des éléments de formation; on peut articuler des liens solides et cohérents entre ces éléments, mais tout cela peut n'être que bureaucratique, techniquement correct. La formation, pour être fondamentale, durable, significative, a besoin de plus. Elle doit s'incarner dans une personne vivante, une personne qui aura développé sa passion d'apprendre, son estime de soi, sa capacité d'aimer, bref, qui aura donné à sa personnalité beauté, éclat, splendeur, C'est tout un défi. Mais c'est à ce niveau qu'une formation prend tout son sens.

Les éléments que l'on considère comme essentiels (l'intégrité) et la façon d'harmoniser entre eux ces éléments, cela a varié d'une époque à l'autre. Au temps de Franklin, les Indiens considéraient comme essentiel de savoir construire

une case et chasser le daim. Il y eut une époque au Québec où l'on considérait comme essentiel d'apprendre le grec et le latin pour faire des études supérieures.

Les contenus de formation et les principes de cohérence vont donc déterminer notre façon de concevoir et de définir la formation fondamentale.

À mon sens, nous avons connu deux phases distinctes et nous sommes actuellement à l'heure d'un tournant majeur vers une troisième phase. Cela va poser aux cégeps des défis très importants.

Pour comprendre cette phase de l'avenir, il est nécessaire de rappeler, au moins brièvement, les deux phases antérieures.

• Première phase: le juste dosage

Au début des cégeps, en continuité avec les deux courants majeurs de l'époque, on a pensé que pour bien former un individu, il fallait qu'il ait une double culture: une culture humaniste et une culture technologique. C'est ce que l'on pourrait appeler la phase du juste dosage, de la cohabitation équilibrée des deux cultures.

Se préoccuper de formation fondamentale, c'était viser à former des techniciens et des techniciennes qui, en plus de la maîtrise professionnelle de leurs techniques, auraient été des individus cultivés, curieux intellectuellement, éveillés aux réalités historiques, sociales, économiques, artistiques. C'était aussi former des futurs universitaires capables de percevoir avec intelligence les réalités concrètes de l'existence.

Le rapport Parent dira: «L'intelligence aux multiples aspects qui correspond à l'humanisme de notre époque ne peut se développer dans un système scolaire cloisonné et compartimenté qui isole les disciplines les unes des autres; chacun aujourd'hui doit, un jour ou l'autre, se faire un peu homme de lettres, homme de science, amateur ou juge des arts, usager ou praticien des techniques».

On a donc tout mis en place pour que s'épanouisse une telle formation fondamentale qui aurait assuré un juste dosage de formation humaniste et de formation technique: cohabitation du général et du professionnel, polyvalence et souplesse des programmes, cours obligatoires assurant la culture humaniste, cours de spécialisation pour une formation professionnelle solide.

Mais cette phase du juste dosage n'a pas vraiment eu le temps ni la chance de prendre un envol significatif. C'est demeuré davantage une utopie qu'une réalité.

En effet, deux événements majeurs, s'amplifiant l'un l'autre, sont venus très tôt déséquilibrer cette recherche du juste dosage.

Il y eut, d'abord, les mouvements de contestations étudiantes des années soixante-huit à soixante-dix. Ces mouvements qui se sont manifestés dans plusieurs pays, avec des foyers intenses en France et aux États-Unis, n'ont pas épargné le Québec et de façon particulière les cégeps naissants. On remettait violemment en question les valeurs traditionnelles et on réclamait un enseignement plus près de la réalité vécue par les étudiants.

L'autre événement qui est venu amplifier les mouvements de contestations étudiantes, c'est celui de l'augmentation phénoménale de la population étudiante au collégial. En cinq ans, on est passé de 35 650 étudiants à 103 000, une augmentation de 188 p. cent. Pendant ce temps, le secteur professionnel passait de 20 500 à 49 000 étudiants. On comprend aisément que ces nouveaux étudiants, nombreux, avaient d'autres urgences et d'autres intérêts que de se donner une formation humaniste. On exigeait du concret; on voulait une réflexion sur l'actualité d'ici et de maintenant; on réclamait une formation professionnelle avec le moins de détours possible.

• Deuxième phase: la phase disciplinaire

La phase du juste dosage n'eut donc pas le temps de s'actualiser que déjà une nouvelle phase prenait place et allait connaître un épanouissement considérable: il s'agit de la phase que j'appellerai disciplinaire. Ce fut le règne et la suprématie de la **discipline**.

Le rapport Nadeau a bien saisi ce changement de cap, ce passage forcé du juste dosage au règne disciplinaire: «La dichotomie d'une formation générale et d'une concentration apparaît peu conforme aux besoins de l'étudiant. Elle est fausse. C'est à l'intérieur même de la concentration et de l'approfondissement du savoir, que s'acquiert, au postsecondaire, la formation générale. Et, pour cela, précisément, nous l'appelons fondamentale. Elle est fondamentale, parce qu'elle s'attache, dans l'acquisition du savoir, aux fondements, aux principes directeurs, aux concepts de base, à la démarche propre de la discipline.» (p.42)

Les éléments jugés essentiels de la formation et la cohérence à établir entre ces éléments allaient trouver tout leur sens dans et par la discipline.

On a ainsi mis en place des structures et des moyens pour favoriser un bon enseignement disciplinaire. Je me contenterai d'évoquer les éléments suivants: création et fonctionnement des comités de coordination provinciale disciplinaire; extension des pouvoirs et des responsabilités pédagogiques des départements, structures éminemment disciplinaires; affaiblissement de l'importance des commissions pédagogiques qui n'étaient pas des organismes disciplinaires, acquisition d'avantages sociaux et établissement de règles conventionnelles basées sur la discipline du professeur: l'ancienneté, la sécurité d'emploi, les échanges inter-collèges, la répartition des professeurs par discipline; remise en question et contestation des cours communs obligatoires qui apparurent des hors-d'oeuvre au sein des concentrations et des spécialisations disciplinaires; fixation de préalables universitaires pour assurer, en continuité, une meilleure maîtrise disciplinaire; floraison de nombreux programmes professionnels pour s'adapter aux subdivisions disciplinaires, le tout s'inscrivant dans une perspective de spécialisation.

Mais cette phase du règne disciplinaire et de la spécialisation allait être profondément ébranlée par la dernière crise économique.

D'un côté, le paysage de l'emploi s'est transformé. Plusieurs industries de fabrication se sont modernisées; elles ont augmenté leur production, diminué leurs coûts et réduit leur main-d'oeuvre. Plusieurs travailleurs et travailleuses ont soit perdu leur emploi, soit subi une déqualification de leur emploi. Le chômage des jeunes a atteint des taux dramatiques.

La spécialisation disciplinaire s'est trouvée fortement remise en question. Elle a cessé d'apparaître comme la voie adéquate pour préparer des jeunes à s'insérer dans un marché de l'emploi changé et changeant.

D'un autre côté, les cégeps ont non seulement subi de sévères et répétitives compressions budgétaires (où après avoir coupé ce que certains appelaient le gras, il fallut faire des choix plus critiques, distinguer l'essentiel de l'accessoire), mais aussi les cégeps ont dû «prendre le virage technologique». Mais attention ici de ne pas se méprendre. Cela n'a pas d'abord voulu dire s'équiper de nouveaux laboratoires et de nouvelles machines, mais surtout, du moins c'est ce qui était souhaité, cela a voulu dire repenser les contenus de formation, assurer une formation moins spécialisée, moins cloisonnée dans une discipline, plus souple, plus ouverte...

• Troisième phase: l'intégration

Allait ainsi apparaître le début d'une phase nouvelle, cette phase que plusieurs colloques récents ont évoquée comme une impérieuse nécessité et qui, en pratique, dans son actualisation, en est encore au stade du balbutiement.

La définition de la formation fondamentale de cette nouvelle phase est donnée dans le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*.

«La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions (...) Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant.»

Le virage est énorme. Il repose sur deux mots-clés: intégration et programme. Le principe de cohérence des éléments jugés essentiels, ce ne sera plus la discipline, mais le programme.

De quoi sera faite cette phase? Quels seront les défis qu'il nous faudra relever? Qu'est-ce que cela va exiger de nous? En un mot, de quoi sera fait notre avenir au chapitre de la formation fondamentale?

Je vais me contenter d'évoquer quelques éléments, à mon sens, majeurs de cet avenir, éléments qui vont mobiliser nos énergies et nos ressources, qui vont susciter chez les uns engagement et enthousiasme, chez d'autres, résistance et insécurité.

La prise de conscience

Avant que l'on se fasse à l'idée que la discipline (la sacro-sainte discipline) n'est pas une fin en soi, mais qu'elle n'est qu'un instrument à l'intérieur d'un programme donné; avant que l'on adhère vraiment à l'idée que la formation exige l'intégration des apprentissages et non leur simple juxtaposition; avant que l'on ait fait des consensus sur les apprentissages jugés essentiels et sur les principes intégrateurs de ces apprentissages, il va nous falloir encore quelques colloques de prise de conscience, quelques journées pédagogiques dans les collèges, quelques bonnes réunions de commissions pédagogiques et de comités spéciaux, quelques rapports et études du Conseil des collèges et d'autres organismes.

Ce travail de réflexion et de prise de conscience est bien amorcé dans quelques collèges. Il va devoir se généraliser et s'accentuer. Le chemin à parcourir sera long et rempli d'obstacles. Nos racines disciplinaires, la sécurité et la satisfaction professionnelle que procure le fait d'enseigner une matière limitée, bien maîtrisée, les résistances instinctives au changement, tout cela rendra difficiles la prise de conscience et l'engagement.

Notre connaissance de l'étudiant

Quand on faisait reposer la formation fondamentale sur l'approche disciplinaire, il était d'abord important de bien connaître sa discipline. Il n'était donc pas nécessaire d'avoir une connaissance fine de l'étudiant. Son numéro de dossier, ses résultats scolaires antérieurs, sa réussite des cours préalables, cela donnait une connaissance à peu près suffisante de l'élève à qui on demandait de répondre à des objectifs disciplinaires, de maîtriser des contenus spécialisés.

Mais cela va changer. Nous allons devoir demander à l'élève d'intégrer ses apprentissages, de faire la preuve qu'il a acquis et maîtrisé les habiletés et les attitudes jugées essentielles, de faire voir qu'il est apte à transférer les éléments de formation à des situations nouvelles et changeantes. Pour cela, nous aurons besoin de bien connaître l'élève. Il ne sera pas possible, en toute décence, de se fixer comme objectif de formation de développer chez l'élève l'estime de soi, l'engagement social, le respect d'autrui, l'éthique professionnelle, par exemple, si on ne connaît pas l'élève, si on se contente d'établir avec lui ou elle des relations anonymes et bureaucratiques. L'amélioration des relations professeur/élève et des relations collège/élève sera au coeur de la nouvelle façon de concevoir et d'actualiser la formation fondamentale. Cela va nous obliger, entre autres choses, à revoir la tâche du professeur. Il ne s'agira peut-être pas en soi d'alléger cette tâche, mais il nous faudra allouer suffisamment de ressources humaines pour que les professeurs puissent vraiment accomplir les nouvelles tâches essentielles qui leur seront demandées.

L'accueil des adultes et des clientèles dites spéciales

Pour répondre aux besoins de formation des adultes, besoins de plus en plus nombreux à la suite des divers changements sociaux et économiques, la tentation sera forte de prendre des raccourcis, d'aller au plus pressé, de confondre formation sur mesure et entraînement expéditif. Là aussi la formation devra être fondamentale, c'est-à-dire qu'elle devra favoriser l'intégration des apprentissages jugés essentiels et faciliter leur transférabilité. Autrement, on leurrera les adultes.

Pour garder le cap sur la formation fondamentale, nous aurons constamment à convaincre beaucoup d'étudiants et d'étudiantes (des jeunes, des adultes, des immigrants, des personnes des milieux défavorisés) que les raccourcis et les expédients en éducation sont malheureusement les chemins les plus longs et les plus coûteux. Et de cela, il nous faudra aussi convaincre beaucoup d'employeurs.

L'approche-programme

Enfin, un quatrième élément, qui marquera la phase que nous allons vivre au cours de la prochaine décennie (on peut parler ici de deux décennies), ce sera l'implantation de l'approche-programme.

Les cloisonnements disciplinaires et départementaux vont s'ouvrir à une dynamique de formation intégrée qui ne sera plus centrée sur la discipline, mais sur l'élève, via un programme. Ce sera, croyez-moi, un changement considérable, mais que nous n'aurons pas le choix de faire ou de ne pas faire.

Mais comment allons-nous pouvoir changer tout ce système «balisé, ficelé et verrouillé au plan national par les parties négociantes», pour reprendre les images de M. Pierre Leduc, directeur général du cégep de Maisonneuve? Comment allons-nous pouvoir instaurer provincialement et localement une véritable gestion des programmes en dehors des lieux de pouvoir disciplinaires qui occupent présentement à peu près tout l'espace (les coordinations provinciales et les départements)? Comment allons-nous pouvoir amener les gens à revoir leurs droits acquis dans une nouvelle perspective de programme et non plus dans une perspective de discipline? Comment allons-nous pouvoir retisser de véritables liens avec l'université sans passer par les habituelles contraintes des préalables disciplinaires?

Ce ne sont là que quelques-unes des choses que nous pourrons et devrons faire pour actualiser la nouvelle conception de la formation fondamentale.

La seule façon d'y arriver, ce sera de briser les cloisonnements réducteurs et étouffants; de créer de nouveaux lieux centrés sur les programmes; de se centrer sur l'élève et sur l'intégration de ses apprentissages; de trouver le moyen de favoriser l'indispensable engagement des professeurs; en un mot, il nous faudra, pour reprendre le thème du présent colloque, être tous et toutes ensemble «partenaires pour l'avenir».

Communication de
Nicole CÔTÉ
Psychologie inc.

LE DÉCLOISONNEMENT

Poser un regard de psychologue sur l'évolution d'une institution, c'est considérer que les organisations vivent des cycles comme les personnes et qu'à chaque époque de leur développement elles ont des thèmes précis à aborder.

Les cégeps ont vingt ans, l'âge auquel beaucoup d'étudiants sortent du cégep. C'est la fin de l'adolescence, le début de la vie adulte. La vingtaine est une époque de l'existence dont le thème central est l'intégration au monde adulte. Plein d'énergie, le système est impatient de se donner la forme qui lui convient et de trouver sa manière de vivre dans le monde, son identité. Le jeune adulte doit somme toute se fabriquer un rêve, une vision de lui-même et du monde qui générera de l'énergie, de la vitalité, de l'espoir. Et, à mon avis, c'est là que sont rendus les cégeps.

Le défi des cégeps

Si les tâches de la vingtaine sont passionnantes, elles n'en comportent pas moins des tensions, des prises de conscience et des remises en question. Pour trouver son identité propre, la personne de vingt ans doit réaménager sa manière de vivre avec elle-même, sa famille et la société en général. Il en est de même pour les institutions qui doivent réviser leur fonctionnement et leurs modes relationnels internes et externes.

Pour les cégeps qui ont depuis longtemps favorisé des stratégies de communication hyperrationnelles, compartimentées, la crise d'identité de la vingtaine nécessitera certainement un décloisonnement à plusieurs niveaux. En effet, c'est en laissant tomber les cloisons que le système d'éducation collégial retrouvera ses fondements.

Décloisonner implique de faire des divisions et en même temps ouvrir et réunifier. Et là, il faut faire attention de ne pas tomber dans les vieux pièges comme ceux de la participation et de la concertation. La réunification n'est pas une valeur en soi. Il faut réunifier pour quelque chose, autour de quelque chose. Ce quelque chose en éducation, c'est **l'étudiant**. Ainsi, si on veut projeter l'avenir des cégeps, il faut prévoir qui seront les jeunes de l'an 2000.

L'étudiant de l'an 2000

Au cours des années soixante, le système d'éducation visait à préparer les jeunes à intégrer à la perfection les connaissances véhiculées par les adultes. L'étudiant à qui on proposait des cheminements linéaires et du Descartes amélioré devait devenir habile à lire son environnement et à s'y adapter. En langage de psychologue, on peut affirmer que l'on développait à cette époque de beaux «cerveaux gauches», c'est-à-dire des personnes très capables de répondre aux pressions de leur environnement et peu enclines à tenir compte de leurs besoins.

La **révolution tranquille** avec tous ses remaniements, dont sont d'ailleurs issus les cégeps, a modifié en profondeur les valeurs et les méthodes éducatives. Ainsi, les étudiants des années quatre-vingt diffèrent-ils énormément de leurs prédécesseurs. L'école encourage systématiquement l'expression personnelle, la créativité, la spontanéité. Les adolescents sont beaucoup moins dociles, face à l'adulte. Par contre, ils sont conditionnés, imprégnés par la culture de masse. Les enfants de la technologie et de Passe-Partout ont un folklore bien à eux. En passant de la soupe de maman au «Big Mac», de la conservation du patrimoine au jetable, du «je sais» au «je me sens bien», on en est arrivé à privilégier la formation du cerveau droit. Les étudiants sont maintenant plus près de leurs besoins personnels, mais beaucoup moins habiles à lire leur environnement.

Qui seront donc les étudiants de l'an 2000? Assistera-t-on à un retour du cerveau gauche? Si on se fie à la tendance naturelle de la vie à s'améliorer, on peut prévoir que le système d'éducation retiendra le meilleur de ses expériences passées et apprendra à former des cerveaux à la fois analytiques et analogiques, émotifs et rationnels, des **cerveaux intégrés**.

L'adolescent de l'an 2000 devra être capable de s'intégrer à un monde où il y aura surabondance d'informations et de choix. Il devra apprendre à calculer les enjeux, à établir ses priorités et à adopter des stratégies simples et faciles. Pour s'orienter dans un monde complexe, la personne aura besoin d'une identité forte, d'une approche personnalisée. Alors que les enfants de 1960 conjuguaient le «je sais» et ceux de 1980, le «je me sens bien», le jeune de l'an 2000 maîtrisera le «je veux». Avec l'universalisation croissante des communications et l'abolition des frontières, il sera au courant des performances mondiales et vivra le défi permanent de s'intégrer à la planète. Alors que les thèmes étaient «apprendre, survivre en m'instruisant» en 1960, et«être mieux dans sa peau, m'intégrer à la société» en 1980, le thème de l'an 2000 sera «prendre ma place dans l'univers, me surpasser».

L'évolution du système d'éducation

Pour préparer des jeunes à s'adapter au contexte mouvant de l'an 2000, le système collégial aura à se transformer de deux manières.

- D'une part, il devra fournir une formation générale étoffée et donc ne pas exiger que les étudiants se spécialisent trop tôt. Il sera de plus en plus difficile de se donner une orientation précise et précoce. Tout bouge trop vite. La mission des cégeps consistera plutôt à donner de bonnes bases d'apprentissage, de préparer ses clients à s'engager dans le processus d'éducation permanente.

- D'autre part, il s'agira de construire des curriculum vitae personnalisés. C'est dire qu'à l'évaluation quantitative de la performance il faudra ajouter des commentaires qui aideront les étudiants à mieux comprendre leurs résultats, à se réajuster et à s'améliorer. À l'heure actuelle les jeunes ont trop d'informations sur l'extérieur et pas assez sur eux-mêmes. Le collège doit les aider à se structurer une identité personnelle à partir de l'évaluation qualitative de tous ceux qui interviennent dans leur formation. Pour répondre aux exigences d'approfondissement des connaissances de base et de constitution d'un curriculum vitae personnalisé, les cégeps devront s'unifier davantage et se personnaliser. Et c'est uniquement en se décloisonnant qu'ils y arriveront.

Le décloisonnement

Pour s'unifier en fonction de leur clientèle, il importera que les cégeps entreprennent de se décloisonner à tous les niveaux.

Le décloisonnement vertical

Actuellement, le lien entre les systèmes secondaire, collégial et universitaire est bien peu articulé. Chacun donne sa formation sans se préoccuper des autres. C'est l'étudiant qui doit s'adapter au système plutôt que l'inverse. C'est l'envers du bon sens. Si on veut bien se mettre au service du client, il faudra proposer aux étudiants des programmes intégrés en continuité. À cet égard, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation est éloquent.

Le décloisonnement horizontal

L'approche disciplinaire bien ancrée dans les cégeps en fait des supermarchés de l'éducation. L'hermétisme des disciplines occasionne un manque de dialogue entre les intervenants qui n'ont aucune action concertée pour accompagner les étudiants dans leur cheminement académique et personnel. Il n'y a qu'à regarder les horaires décousus de plusieurs élèves pour constater que le système a été structuré beaucoup plus en fonction des intérêts des professeurs et des administrateurs que de celui des clients. Il n'est pas conçu pour assurer une vie étudiante organisée et vivante.

S'il veut préparer les jeunes à s'ouvrir sur l'humanité, le système devra devenir plus humain. S'il veut former des **cerveaux intégrés**, il lui faudra une organisation de programmes et du temps plus intégrée.

Le décloisonnement des relations du travail

Pour transpirer l'intégration et la personnalisation il sera nécessaire d'abandonner des luttes idéologiques stériles et de réunifier professionnels et gestionnaires dans la poursuite de leur mission commune. C'est ainsi que chaque éducateur se verra comme une personne à part entière et se sentira totalement responsable de son cégep, de ses étudiants. Le retour du dialogue et de sa collaboration permettra de rehausser la teneur du discours des différents intervenants qui cesseront de projeter une image de prisonniers des règles et des conventions qu'ils ont eux-mêmes fabriquées pour devenir des libres penseurs et des promoteurs du développement de l'intelligence.

Le développement des esprits

Il est certain que les acteurs du système seront incapables de s'unir entre eux s'ils restent divisés à l'intérieur d'eux-mêmes. La bureaucratisation patronale et syndicale a technicalisé la vocation de l'enseignant, du cadre, du professionnel et de l'employé de soutien. Plusieurs personnes en sont venues à se percevoir comme des fonctionnaires et ont perdu graduellement leur enthousiasme et leur idéal. Le centre de l'énergie vitale des cégeps se réanimera à l'intérieur de tous les individus qui y oeuvrent. Plus les éducateurs retourneront à l'essentiel, plus ils communiqueront l'essentiel à leurs élèves.

En conclusion

Pour affronter les défis de la vingtaine, les cégeps ont besoin de reprendre contact avec les fondements même de leur identité. Et ce sont des individus qui retrouveront ces sources d'énergie et non pas des structures, des règlements.

Pour s'épanouir pleinement, les collèges devront devenir encore plus des lieux: où les étudiants s'épanouissent plutôt que de passer à travers des exigences; où les professeurs

accomplissent une vocation plutôt que de remplir une tâche; où les cadres rendent service à leurs employés plutôt que de chercher à les organiser; où les gens du Ministère deviennent de plus en plus missionnaires et de moins en moins fonctionnaires.

Dans un tel contexte, les ruades de la vingtaine seront vigoureuses, joyeuses et créatrices. Elles assureront un an 2000 empreint de maturité, d'harmonie et de sérénité.

Communication de
Paul INCHAUSPÉ
Directeur général
Cégep Ahuntsic

L'AVENIR DES CÉGEPS EST DANS LA QUALITÉ

Le fonctionnement du panel veut que soient exprimés sur un même sujet des points de vue divers sinon différents. Mais les organisateurs de ce colloque n'ont pas pris de chance: pour s'assurer un tel résultat, ils ont imposé à chacun des membres de ce panel un thème différent. Celui que j'ai reçu, pour terminer ces exposés, est le suivant: **l'avenir du cégep est dans la qualité.**

C'est, vous en conviendrez, un sujet impossible à traiter: le discours de la qualité — tout comme celui de l'excellence — est piégé de toutes parts.

Qualité et excellence sont des mots-valise renfermant le sens que chacun veut. D'ailleurs on les emploie toujours, ou presque, sans déterminant. L'avenir du cégep est dans la qualité? Oui, sans doute, mais la qualité de quoi? La qualité de l'éducation, évidemment. Oui, mais la qualité de quelle éducation? Celle de Summerhill pour qui la qualité et l'excellence à rechercher est d'être bien dans sa peau, tout de suite, sans plus attendre, ou celle de l'empire du concours japonais pour qui la qualité de l'éducation est dans la conquête ascétique et différée des places rares de la compétition sociale?

Ce discours est piégé de plus, pour une autre raison. La vague, et la vogue, du recours à ce thème trahit souvent l'absence de valeurs propres, de projets mobilisateurs. Les personnes et les institutions qui y recourent le font souvent sous forme incantatoire, pour lutter contre la morosité ou la concurrence. Et cette vogue est reprise par l'univers médiatique qui est aussi l'univers du spectacle et du paraître. L'apparence de la qualité ou sa simple proclamation en tiennent alors lieu. La publicité et la promotion — même celles des collèges et des universités — sont construites sur cette logique. Et la logique du cirque, lequel montre des performances exceptionnelles, vient alors compléter la perversion de ce discours. La qualité devient ainsi l'objet de spectacle et la mise en scène de ces spectacles est devenue une des fonctions essentielles des médias. On distribue les Coq, les Oscar, les Génie, les Meritas, les Prix de la Fédération des cégeps, les Prix du Ministre... Et le besoin de spectacle est tel que l'on crée des formes d'excellence mettant en relief des hiérarchies inédites, comme faire le plus long mot avec neuf lettres («Les chiffres et les lettres»)! Et dans les institutions scolaires, les distributions des prix d'antan renaissent, mais selon la mise en scène des spectacles télévisés. La boucle est bouclée!

Si on ne peut échapper complètement à l'air du temps, vous conviendrez facilement que l'avenir des cégeps ne dépend pas de notre habileté à organiser cette mise en scène de la qualité. D'autres tâches plus importantes nous attendent qui, elles, ont comme horizon la recherche de la qualité et non celle de son apparence. Ce sont deux d'entre elles que je voudrais indiquer ici.

Nous sommes une institution d'enseignement. La raison d'être de toute institution est instrumentale, elle existe parce qu'elle a des fonctions à réaliser. Et la qualité première d'une institution est de répondre adéquatement et avec pertinence aux besoins qui l'ont fait créer, ou à de nouveaux besoins. Sinon, avec le temps elle disparaît. Cette approche de la question de la qualité nous renvoie donc aux problèmes du rôle et des missions du cégep. Nul doute que c'est le champ dans lequel se jouera l'avenir des cégeps.

La qualité réfère aussi à la manière dont les rôles et les missions sont remplies. Et en ce sens la qualité s'oppose à la médiocrité. Cette question doit aussi être abordée, même si les cégeps publics sont dans une situation de quasi-monopole. Et peut-être même à cause de cela.

Ce seront là les deux axes de mon intervention.

Première partie

• La réalisation des missions des cégeps: les contraintes dans lesquelles elles doivent se réaliser

Les missions du cégep sont connues. Elles sont d'importance inégale mais nombreuses: formation dans les programmes préuniversitaires, formation dans les programmes techniques, formation des adultes, formation dans les entreprises, recherche appliquée, service à la communauté, etc. Que l'avenir des cégeps se joue dans ces champs, c'est évident. Que des défis nous y seront posés, c'est aussi évident: un certain nombre d'entre eux sont d'ailleurs connus et beaucoup d'interventions lors de ce colloque les ont déjà signalés. Que nous voulions les relever, c'est aussi évident et de plus j'ai conscience de m'adresser ici aux forces de développement du réseau collégial. Je ne m'attarderai donc pas sur l'énumération des défis et sur des encouragements à les relever; mon intervention portera plutôt sur les contraintes de système dans lesquelles s'insèreront nos actions. Car une action de développement qui n'est pas basée sur une vue claire des jeux et régulations qui gouvernent un système a du mal à se réaliser. Tenir compte de la force des choses est la condition nécessaire pour faire, même des difficultés et des contraintes, des atouts. Comme dans la navigation à voile, il faut pouvoir aller aussi contre le vent par la force même du vent.

Les contraintes dans lesquelles nous agissons sont nombreuses, mais certaines d'entre elles sont des contraintes de système. Elles n'ont rien à voir avec la mauvaise volonté des acteurs. Nous devons toujours nous attendre à les rencontrer. Ce sont trois d'entre elles que je voudrais ici signaler.

• Le cégep n'est pas une réalité homogène: c'est une institution qui regroupe des sous-systèmes qui auraient pu être confiés à des institutions différentes. C'est là une première contrainte.

Ceci était voulu dès sa création. Le cégep a succédé à un réseau scolaire marqué par l'existence d'écoles parallèles. Cette fragmentation apparaissait aux auteurs du rapport Parent comme l'éclatement culturel du monde moderne. Aussi, pour traduire ce pluralisme, mais empêcher l'éclatement, le cégep devait faire coexister dans une structure scolaire unique deux réalités différentes, celles des Instituts techniques, celle des collèges universitaires qu'étaient de fait les dernières années de scolarité des collèges classiques. Par la suite, se sont greffés d'autres sous-systèmes: ici ou là celui des centres spécialisés, partout celui de l'éducation des adultes dont la logique de système correspond de fait à celle des collèges communautaires et qui, à son tour, est en train d'éclater en deux sous-systèmes visant ou la scolarisation ou le recyclage de la main-d'oeuvre.

Ces réalités mises dans les mêmes établissements sont dans une situation de tension, car leur développement propre n'obéit pas en tous points à la logique et aux valeurs propres du développement des autres sous-systèmes. Le syncrétisme et la synthèse de ces réalités différentes sont des rêves. Ainsi, malgré les similitudes, les problèmes de développement d'un programme professionnel ou d'un programme préuniversitaire ne peuvent être les mêmes quand la perspective du marché du travail est proche ou différée. Ainsi, comme cela s'applique dans la reconnaissance des acquis, étendre à des acquis de formation non scolaire l'équivalence qui s'appliquait déjà aux acquis scolaires, c'est pour le moins déranger ceux qui oeuvrent dans des sous-systèmes visant essentiellement la scolarisation. Car accepter que l'on puisse avoir un diplôme sans aller à l'école est difficile pour ceux dont le métier est d'enseigner. On peut multiplier ainsi les exemples de tensions potentielles ou réelles: centre spécialisé et programme technique correspondant, formation sur mesure et formation en établissement, etc. Vous les connaissez, elles constituent l'horizon journalier de ceux qui travaillent dans les dossiers de développement des collèges.

Spinoza disait que la perfection d'un être, sa qualité, ne se mesure pas par rapport à une norme extérieure, elle est dans la réalisation et le développement de son être propre. «Il y a ainsi, disait-il, une perfection de l'homme et une perfection du cheval», et il ajoutait: «l'homme n'a pas besoin de la perfection du cheval». L'oubli de cette vérité élémentaire peut amener l'éclatement du cégep: les sous-systèmes dont la logique est niée voudront se réaliser ailleurs.

• Le cégep est en position charnière entre l'ordre secondaire et l'ordre universitaire: c'est là une deuxième contrainte qui tient à la position stratégique même du cégep. Et comme l'existence d'un quatrième ordre n'est pas commune dans les systèmes d'enseignement, on peut même dire que cette position charnière est perçue par quelques-uns comme une position d'empiètement de territoire: le cégep est alors vu comme à cheval sur l'ordre secondaire et l'ordre universitaire. Or, être à cheval c'est aussi s'exposer à être désarçonné!

Pierre Lucier, dans la conférence d'ouverture, a parlé de l'intérêt stratégique de cette position charnière pour les cégeps, et il est réel. Mais ce que je voudrais éclairer ici, c'est l'autre face de la lune, les difficultés d'une telle position. Antoine Baby[1] a beau nous inciter à «débrancher le malade pour qu'il vive», il est dans la nature même d'une position charnière d'avoir de la difficulté à se ménager un espace propre.

C'est une loi connue dans la géologie: tout glissement de terrain crée du remue-ménage aux extrémités. Ainsi, l'augmentation de la scolarité entraîne dans tous les pays occidentaux un phénomène de dérive qui conduit à tendre à dispenser la formation professionnelle après l'enseignement obligatoire: le déplacement actuel de la formation professionnelle du secondaire au Québec va dans ce sens et donc nous touche. Ainsi, l'augmentation du niveau général de scolarisation va déplacer au niveau du cégep la problématique de l'école obligatoire vécue déjà au secondaire: admettre et faire réussir, d'où l'importance que prend le problème du succès scolaire au cégep. Ainsi, les préoccupations actuelles des universités relativement à la formation du premier cycle sont dues à l'augmentation de la demande pour des études universitaires, ce qui conduit à repousser plus loin la spécialisation. Ces préoccupations conduiront nécessairement à questionner, en amont, la formation préuniversitaire des cégeps.

C'est là la contrainte de toute position charnière. Mais il y a plus, et cela est douloureux mais inéluctable: toute position charnière tend à être niée par les pôles limitrophes. Et quand — c'est notre cas — la position charnière n'est pas commune dans d'autres systèmes d'enseignement, c'est sa légitimité même à exister qui est remise en cause. Et parfois avec rage! Les agressions de cet ordre, surtout de la part de certains universitaires, ont toujours existé, mais elles prennent de nos jours plus d'importance. En particulier depuis que les cégeps sont entrés — et pourtant combien modestement — dans le champ de la recherche, domaine réservé des universités, depuis aussi que les objectifs de scolarisation de masse de haut niveau ont été substantiellement atteints au Québec, on se demande si la béquille de la structure intermédiaire qu'a été le cégep est encore nécessaire. À l'autre bout, des commissions scolaires font dans les journaux la promotion de leurs programmes professionnels en opposition avec ceux du cégep selon les techniques de promotion des lessives («Lavo lave plus blanc») ou du duel Pepsi contre Coca-Cola. Et par le biais de l'ouverture d'écoles internationales qui, après un secondaire VI, conduisent à l'université, elles tendent à faire l'économie de cette charnière que nous sommes.

Vous avez sans doute à l'esprit maints exemples de cette agression anti-cégépienne, parfois brutale, primaire (comme on dit anticommunisme primaire), parfois plus feutrée. D'ailleurs une de ses caractéristiques est qu'elle est sournoise, elle ne s'expose pas sur la place publique. Il ne faut pas nous laisser faire, mais il ne faut pas sombrer dans la paranoïa. Il faut en prendre notre parti avec flegme, car n'est-ce pas la preuve que nous existons? Et puis notre lot est celui de toutes les

(1) Antoine Baby, Il faut débrancher le patient pour qu'il vive ... ou Comment on pourrait faire du cégep le maître d'oeuvre de la formation fondamentale des jeunes Québécois et Québécoises ..., Actes du colloque CEQ sur l'Avenir des cégeps, Centrale de l'enseignement du Québec, Montréal 1988.

positions charnières qui sont aussi en fait des positions sandwich, comme on le voit pour les cadres intermédiaires dans les organisations et pour les partis du centre dans les assemblées politiques: ce sont des positions inconfortables.

• La distribution des rôles entre les instances centrales (le Ministère) et les instances locales (les cégeps) nécessite l'implication des instances locales pour assurer le développement. C'est là une troisième contrainte mais qui, elle, est exigence. Ce qui n'est pas pour nous déplaire.

Les rapports entre les instances locales et les instances centrales sont, même quand ils ne sont pas tendus, le lieu privilégié des récriminations et de la chicane. C'est là une règle commune. Ainsi, les instances locales se plaignent habituellement du manque d'autonomie, des règles, procédures et contrôles imposés par l'instance centrale. Nous autres, cégeps, ne sommes pas en reste à l'égard du Ministère pour claironner aussi ce discours. Et nous n'avons pas toujours tort. Mais, au risque de déplaire, il faut aussi reconnaître que certains éléments de fonctionnement du système québécois rendent au contraire l'instance centrale dépendante des instances locales, notamment quand des transformations et du développement doivent être réalisés. Et ce sont deux de ces éléments de système que je voudrais indiquer ici.

Si les différentes missions des sous-systèmes que regroupe un cégep étaient confiées chacune à un type d'institution différent (collège universitaire, collège technique, collège communautaire, etc.) alors l'instance centrale aurait surtout, sinon seule, la responsabilité de la coordination et des développements harmonieux des sous-systèmes. En les faisant coexister dans le même établissement, il est évident que notre implication active est requise pour assurer un développement harmonieux de ces sous-systèmes.

Si la gestion de toutes les ressources était centralisée et que nous soyons des établissements d'État, alors l'instance centrale pourrait à sa guise déplacer les ressources pour réaliser les développements. En décentralisant la gestion des ressources, l'instance centrale se contraint à s'assurer, pour les développements, la participation active des instances locales. Voici presque deux ans, j'ai participé à une mission en France avec des collègues de la direction régionale du Ministère et des directeurs de commissions scolaires de la région de Montréal. Il nous fallait étudier et confronter des modèles de régionalisation français et québécois et les stratégies utilisées pour réaliser ces changements. Je me suis plus particulièrement intéressé à la régionalisation de l'éducation des adultes et aux modèles de perfectionnement. Et là m'est apparue clairement une différence de système. Quand le ministre de l'Éducation français, le patron de la plus grosse organisation d'Europe après l'Armée Rouge, décide de mettre en oeuvre, pour les besoins de formation des entreprises, des regroupements régionaux d'établissements d'enseignement (les GRETA), il met à contribution tout son appareil administratif déconcentré en région et lance dans la bataille, après les avoir formés pendant un an, 1400 conseillers de formation continue qui seront les chevilles ouvrières des changements recherchés. Quand le ministre de l'éducation québécois veut mettre en oeuvre sa politique de régionalisation en éducation des adultes, il est à la merci de notre volonté et de notre implication. La D.G.E.C., habilement, pour favoriser les regroupements des collèges, a mis 600 000 dollars pour payer une partie des frais des répondants régionaux. C'est bien moins qu'il ne lui aurait fallu pour assurer elle-même les services régionaux. Et sans l'implication volontaire des collèges, la politique serait inopérante. (On peut appliquer la même analyse dans le collège même, où la distribution des pouvoirs rend l'instance centrale — la direction — dépendante des instances locales — les départements d'enseignement — pour réaliser les développements).

Cette situation, qui j'espère n'est pas pour nous déplaire, fait de chaque cégep un pôle de développement du réseau collégial et de ses différentes facettes. Il nous faut donc dans nos établissements prendre des initiatives, créer des modèles dont la diffusion dans le réseau collégial créera les changements.

Ce sont là trois contraintes de système qui conditionnent nos actions. Mais si cette analyse est juste, vous voyez facilement ce qu'il convient de faire.

Un minimum de sérénité doit tout d'abord être acquis. Il n'est pas bon que notre légitimité soit continuellement remise en cause, sinon on risque la démobilisation. Certaines des organisations qui nous représentent ont mission d'assurer notre défense et illustration. (Remarquez que le démembrement des cégeps n'est pas pour demain. Le démembrement impliquerait entre autres que les programmes préuniversitaires soient scindés en deux, la première année allant au secondaire, la deuxième à l'université; les professeurs devraient suivre l'une ou l'autre cohorte. Mais quel est l'homme ou la femme politique qui prendrait le risque de faire subir aux cégeps et à leurs personnels, dans l'espace d'une même génération, un remembrement puis un démembrement? Et ce démembrement se ferait selon quelle règle? l'ancienneté?)

De plus, l'implication des instances locales, c'est-à-dire de nous tous, est requise pour lever les blocages stériles, résoudre les conflits venant de développements différents de sous-systèmes. Les leaders du développement de ces sous-systèmes — et il y en a beaucoup ici — doivent se comprendre, s'apprécier, s'aider, même et surtout s'ils travaillent dans des champs dont la logique est différente.

Il convient enfin de retourner les difficultés mêmes de notre position en faisant de la «charnière» un «carrefour». Nous savons déjà que l'interrelation de sous-systèmes est source d'enrichissement par la synergie qu'elle permet. Le professeur qui a mené une opération de reconnaissance des acquis non scolaires — et je pense ici à telle professeure d'électrophysiologie médicale de mon collège — a vu aussi son cours se transformer et les opérations de modification de programme facilitées. Il en est de même de telle professeure qui a mené une recherche appliquée ou de celle qui a élaboré un programme de formation en entreprise. Cette synergie serait perdue si les différents sous-systèmes étaient confiés à des établissements différents. Et Pierre Lucier nous a décrit quelques-uns des défis qui se présenteront aux systèmes d'éducation et comment la position charnière-carrefour du cégep peut en faciliter la solution.

M'adressant à des artisans du développement, j'ai voulu rappeler ici quelques contraintes dans lesquelles se joueront

nos missions et donc notre avenir. En le faisant, je n'ai fait que mettre en lumière le premier principe de l'action: tenir compte de la force des choses. Les propos que j'ai tenus sont élémentaires, mais il ne faut pas parler pour ne rien faire. En traitant du deuxième sujet annoncé, la recherche de la qualité comme lutte contre la médiocrité, je voudrais aussi, en filigrane, rappeler le deuxième principe de l'action: il faut être sensible à l'esprit du temps.

Deuxième partie

• La recherche de la qualité comme lutte contre la médiocrité

Pour avoir un avenir, il ne suffit pas qu'une institution remplisse son ou ses rôles, encore faut-il qu'elle ne le fasse pas médiocrement. Des services publics comme les Postes ou les Chemins de fer l'ont appris à leurs dépens. Cependant, selon les périodes, on peut être plus sensible à tel ou tel aspect de la qualité, et la capacité d'une institution de répondre ou non aux attentes des usagers, ou des plus exigeants d'entre eux, assure ou non leur crédibilité.

Toute la difficulté ici est de bien décoder ces attentes, cet **esprit du temps**. Je ne sais si j'y suis parvenu, mais j'ai cru entendre quatre interpellations majeures à la qualité des institutions d'enseignement. Elles ne s'adressent pas exclusivement aux cégeps, mais elles nous concernent aussi et il nous faut nous demander si nous avons la capacité d'y répondre. Car là aussi se joue notre avenir.

• La recherche de la qualité de la formation peut-elle devenir la préoccupation majeure des établissements d'enseignement? C'est la première interpellation.

Après les branle-bas des réformes de systèmes, ne serait-il pas temps de revenir à l'essentiel? L'essentiel, c'est que la qualité ne va pas sans exigence, que celle-ci est connaturelle à toute entreprise d'éducation puisque l'erreur y est admise mais doit être corrigée. L'essentiel, c'est que la qualité se joue d'abord dans la classe, dans le rapport entre le professeur et ses étudiants, mais qu'elle ne peut se déployer sans un certain nombre de conditions qui impliquent l'engagement des différents partenaires et composantes de l'établissement.

Malgré son importance, je ne développerai pas ce sujet. De nos jours, bien des écrits concernant le dynamisme et le management des organisations se réfèrent à la «qualité totale» (le «Total Quality Control» et les «Cercles de qualité») en invoquant l'Américain Deming ou l'application de ses idées par les Japonais. Vous pouvez lire ces textes. (Souhaitons toutefois qu'il ne s'agisse pas seulement d'un nouveau gadget de gestion mis en marché par des conseillers en cette matière après qu'ils aient épuisé les vertus du PPBS ou de la créativité!) Mais quant à moi je préfère, sur cette question cruciale, vous renvoyer au dernier rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation, «La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement»[1]. C'est un texte remarquable que tous doivent lire, et j'espère qu'il aura au cours de la prochaine décennie autant d'impact sur l'éducation au Québec que le texte d'antan du Conseil sur «L'activité éducative». Tout y est dit et en référence à nos valeurs, à nos pratiques, à nos blocages, à nos dynamismes.

Est-ce que dans les champs de rapport de force et de lutte qu'ont été aussi les cégeps peut naître un projet éducatif institutionnel centré sur la qualité du service de formation à donner au client, l'étudiant? Je pense que oui, car l'essentiel existe, l'implication de plus en plus grande des professeurs dans leur métier, tout comme dans leur perfectionnement professionnel malgré les années accumulées de métier. C'est là un indicateur qui ne trompe pas. Ainsi, cette année, dans le seul cadre des activités du Certificat de perfectionnement collégial de Performa (C.P.E.C.-Performa), près de 100 000 heures/élèves ont été consacrées par les professeurs à se perfectionner dans différentes facettes du métier d'enseigner. Et ce chiffre ne comptabilise pas les heures de perfectionnement disciplinaire probablement plus nombreuses.

• Les institutions d'enseignement peuvent-elles assurer un contrôle de la qualité de la formation qu'elles dispensent? C'est la deuxième interpellation.

Qui dit qualité dit contrôle de la qualité, et nous savons l'importance que prend actuellement ce contrôle dans la production des biens et services. La production des pays d'Extrême-Orient était associée, après la dernière guerre, au toc et à la pacotille. Or, les Japonais ont renversé cette image en assurant une production de masse, mais de qualité: on connaît leur succès économique que les pays occidentaux essaient d'imiter. Dans ce contexte, la qualité et son contrôle prennent de l'importance et, d'après les dirigeants du C.R.I.Q., l'amélioration du contrôle de la qualité est indispensable pour assurer la compétitivité de l'industrie québécoise.

Mais qu'en est-il du contrôle de la qualité en éducation? Les dix premières années de l'existence des cégeps, nous avons assisté à l'effondrement de l'institution antérieure de l'évaluation fondée sur l'examen final par une instance extérieure. Nous sommes ainsi passés, en quelques années, de l'examen provincial des écoles de métier, ou des examens organisés par les Facultés des Arts, à la semaine collective d'examen local, à l'examen de fin de session organisé par le professeur, aux examens périodiques, à son remplacement par le travail individuel ou l'auto-évaluation. Or, cette transformation ne s'est pas faite dans tous les cas à partir d'une critique des déviations et des effets pervers de l'examen final, mais aussi à partir d'un salmigondis d'idées où l'on retrouvait à la fois le refus du professeur de juger et d'exiger, mais aussi la revendication par l'étudiant au droit à la réussite du cours, par le seul fait qu'il y était inscrit.

Soyons justes, cette crise du contrôle de la qualité n'est pas à mettre sur le seul compte du cégep comme institution. Elle s'enracine dans une crise qui a secoué toutes les institutions d'enseignement supérieur de l'Occident. Elle allait de pair avec l'affirmation, par ceux qui détenaient le savoir, de l'inanité de tout savoir. Et c'était aussi le moment où la

[1] Conseil supérieur de l'éducation, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation — La qualité de l'éducation, un enjeu pour chaque établissement —, Québec 1987

croissance spontanée et l'épanouissement constituaient les articles essentiels du credo pédagogique. Mais cette crise a atteint plus que les autres les institutions neuves, sans racine: l'Université du Québec, les cégeps, excepté quelques-uns d'entre eux qui pouvaient s'adosser à des traditions d'établissements antérieurs prestigieux.

Le reflux est déjà en cours depuis quelques années: le sérieux remplace le ludique, l'effort remplace l'agrément. D'anciens soixante-huitards dénoncent avec un humour corrosif l'à plat ventrisme pédagogique[1]. Des redressements sont aussi en cours dans nos cégeps. L'obligation d'établir une politique en matière d'évaluation, tout comme le mandat de la Commission d'évaluation d'en faire l'examen n'y est pour rien. Mais tout n'est pas encore gagné. L'examen des mises en pratique approche, là va se jouer la crédibilité de nos départements d'enseignement.

Mais il n'est même pas sûr que dans les années qui viennent la collectivité se contentera de ce contrôle de la qualité. Car vous remarquerez que l'examen fait par le Conseil des collèges ne porte pas sur la validation des résultats des étudiants mais sur les processus d'évaluation utilisés. Devant une demande sociale de plus en plus forte pour des contrôles de la qualité encore plus fiables, je prédis que des collèges, pour assurer leur crédibilité, organiseront ensemble, dans certains programmes, des examens communs pour leurs étudiants.

• La qualité peut-elle être générée dans un système qui ne favorise ni la compétition, ni la sélection, ni le tri entre le meilleur, le bon et le médiocre? C'est là la troisième interpellation.

Cette question est difficile, je ne peux l'aborder ici que sommairement et mes idées sur le sujet ne sont pas entièrement claires. Mais qu'y a-t-il derrière cette interpellation? J'y vois au moins deux choses.

Un changement de valeurs, de modèle de référence, tout d'abord. La crise économique et financière des années quatre-vingt a mis à l'avant-scène la réalité économique, et les valeurs de référence d'après la crise (qualité, compétition, professionnalisme, esprit d'initiative) envahissent toutes les pratiques du champ social. L'esprit du temps a manifestement changé. Thomas Mann, au début du siècle, se demandait dans son roman *«Mort à Venise»*: «A-t-il jamais existé d'autre héroïsme que celui de la faiblesse?» Qui peut aujourd'hui comprendre cela, à une époque qui privilégie l'énergie? Les images des héros nouveaux que nous renvoient les médias (séries télévisées, magazines du monde des affaires et de la finance), sont celles des battants qui s'arrachent au destin pour se fabriquer une histoire.

La réussite économique du Japon vient renforcer cet esprit du temps. Certains voient la clef de cette réussite dans un système d'éducation dont l'un des ressorts est la compétition et le concours institutionnalisés. (Remarquez que les Japonais attribuent plutôt leur succès au travail en groupe). Au Japon, rentrer à telle université plutôt qu'une autre, c'est s'assurer à la sortie une entrée dans une bonne entreprise où on avancera régulièrement. Mais la réussite à ce concours est le résultat d'une véritable course d'obstacles, de concours antérieurs pour entrer dans les meilleures écoles tout au long de la scolarité, la valeur d'une école étant mesurée au taux de succès aux concours des meilleures écoles du niveau supérieur.

Jean-François Sabouret a décrit cet univers à partir d'interviews des acteurs (étudiants, professeurs)[2]. Cette lecture m'a fait frémir. D'abord parce que je crois qu'une école purement sélective est une perversion dans une société comme la nôtre où l'enjeu est la formation la plus élevée possible du plus grand nombre. Mais aussi parce que le modèle japonais ne correspond en rien à notre culture. Vous nous voyez adopter le concours institutionnalisé alors que nous avons du mal à appliquer et à accepter cette validation douce (elle porte sur le processus et non le résultat) qui est dans le mandat de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges? Le modèle japonais s'enracine dans leur modèle culturel d'excellence, celui du samouraï dont les vertus sont l'endurance et le renoncement pour se consacrer des années durant à la maîtrise d'un art. Nos modèles culturels de référence sont bien plutôt, comme on nous l'a montré brillamment tout à l'heure, Thomas d'Aquin... et Rabelais![3] Inutile de rêver, le modèle japonais est inapplicable chez nous.

Mais derrière cette troisième interpellation, il y a peut-être aussi autre chose que le fantasme du modèle compétitif généralisé: le désir de corriger certains effets pervers de notre modèle d'organisation sans que soit remis en cause l'idéal de démocratisation de l'enseignement.

Accessibilité, sélection, c'est le dilemme auquel sont confrontés les systèmes d'éducation qui veulent assurer une scolarisation de masse, et les solutions appliquées sont variables selon les pays. Mais on oublie souvent de constater que la solution structurelle donnée à ce dilemme par le modèle québécois n'esquive pas la difficulté, et qu'elle est originale. Le modèle québécois du cégep veut éviter deux écueils. Les effets négatifs de la porte ouverte tout d'abord: le Diplôme d'études secondaires (D.E.S.) est nécessaire pour y être admis, la réussite de préalables est requise dans certains programmes. Et il est donc faux de prétendre que ce système abolit la sélection. Mais il veut aussi éviter les effets négatifs qu'entraînerait pour une accessibilité plus démocratique l'existence, comme avant les cégeps, d'institutions hiérarchisées et inégales. Pierre W. Bélanger a montré comment le cégep, passage obligé entre le secondaire et l'université — et non alternative à l'université comme le sont les collèges américains — arrête les pressions que pourraient exercer les universités pour forcer la spécialisation des écoles secondaires selon les aptitudes[4].

Ce système est original parce qu'équilibré, mais peut-on perpétuer sans correction quelques effets pervers qu'il provoque, car la démocratisation n'exclut pas à priori la sélection?

Ainsi, peut-on maintenir, au moins dans les cas de forte sélection des facultés universitaires, la fiction d'une formation

(1) Jean-Claude Milner, De l'école, Seuil, Paris 1984.
(2) J.F. Sabouret, L'Empire du concours — Lycéens et enseignants au Japon — Autrement, Paris 1985.
(3) O fondamentalis formatio..., Texte de Robert Lévêque. Clôture des activités de l'A.Q.P.C. au colloque Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir! Collège de Sainte-Foy, Québec, Mai 1988.
(4) La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire..., Recherches sociographiques, Pierre W. Bélanger, Université Laval, Québec, décembre 1986.

équivalente donnée par les cégeps? C'est sur ce postulat qu'est bâti l'outil de discrimination qu'est la cote Z, dont on connaît par ailleurs les effets pervers. Les universités ont d'ailleurs les outils leur permettant d'établir une cotation des étudiants selon le cégep de provenance: il suffit d'établir la corrélation entre les notes reçues par les étudiants dans tel cégep et leurs résultats à l'université.

Ainsi, peut-on, sous prétexte de ne pas constituer dans un programme, comme celui des sciences humaines, des voies fortes et faibles, faire en sorte que le programme des sciences de la nature devienne la seule voie pour ceux qui veulent faire des études plus exigeantes, ce qui transforme de fait la voie des sciences humaines en voie faible? Et le renforcement du programme des sciences humaines ne résoudra pas complètement ce problème. La pression sociale pousse à l'augmentation de la scolarité. Ceci conduira et conduit déjà au cégep des étudiants qui y viennent sans perspective de carrière claire: ils recherchent plus le statut d'étudiant et les avantages qu'il procure (indépendance économique, indépendance affective) que la poursuite des études. Ne faudrait-il pas créer pour eux une structure de formation générale différente des programmes préuniversitaires, à finalité professionnelle peu définie, mais permettant leur insertion au marché du travail? N'est-ce pas déjà la fonction de l'enseignement général des 12e et 13e années de l'école américaine?

Ainsi, peut-on, sous prétexte de compassion envers les plus faibles, s'interdire de proposer des filières plus exigeantes à ceux qui les désirent? La démocratisation ne requiert pas nécessairement l'itinéraire unique et les critères de réussite identiques pour tous. Et si la compétition a des mérites — et elle peut en avoir — il faut qu'elle n'intervienne qu'entre semblables, sinon on s'interdira de l'appliquer. Ce qui me gêne dans l'implantation du bac international dans les collèges, ce n'est pas qu'on propose aux jeunes des voies plus exigeantes, ce qui me gêne, c'est qu'on aille importer — et je trouve cela humiliant — un modèle plus exigeant (et pas nécessairement plus formateur), au lieu de le créer nous-mêmes. Le système le permet; que signifie donc ce besoin d'aller chercher la reconnaissance d'une autorité extérieure, fût-elle «internationale»?

Les réponses à cette troisième interpellation peuvent être trouvées dans le système même des cégeps et même des cégeps publics. Mais notre incapacité à le faire conduira à la création de réseaux parallèles, et la ligne de démarcation ne passera pas seulement alors par l'exigence mais aussi par l'argent. Vous avez lu dans les journaux les frais de scolarité qui seront demandés à l'École internationale de Bromont? Qu'aurons-nous alors gagné par notre conception paresseuse de l'équité, de la démocratisation et de l'accessibilité?

• La qualité peut-elle être générée dans ces entreprises de fast-food culturel que sont les institutions d'enseignement de masse? C'est la quatrième interpellation.

Vous connaissez le succès remporté par le livre d'Allan Bloom «L'âme désarmée»[7]. D'autres livres[8] marquent aussi cette évolution de la culture moderne vers ce que d'aucuns appellent la postmodernité. On ne se demande plus comment civiliser, mais au nom de quoi civiliser. Ces textes paraissent même passéistes car ils distillent la nostalgie d'une époque où, pour nourrir et former les jeunes, toutes les oeuvres culturelles n'étaient pas considérées comme ayant le même poids.

Comment interpréter ce mouvement d'idées et son succès? J'esquisse ici une hypothèse: ne serait-ce pas, entre autres, le retour à la qualité comme ce qui dure, par réaction à l'exploitation médiatique de l'excellence privilégiant le paraître? Dans les civilisations rurales, où la logique de la croissance naturelle prédomine, la qualité, la valeur des choses, des hommes et de leurs oeuvres est dans la durée, la résistance à l'usure, la persistance à travers les changements de génération. Et cela s'applique aussi bien aux oeuvres culturelles qu'aux objets de la vie courante. Le monde industriel, qui est aussi le monde de la production de masse, a fait prévaloir, lui, une tout autre logique: on produit beaucoup parce qu'on produit vite, mais aussi parce que le produit ne dure pas longtemps. Dans cet univers, en réaction à cette banalisation, on cherche donc à sortir du lot — exceller, c'est sortir du lot — mais cette recherche s'accommode de la précarité. Les images de l'excellence renvoyées par les médias se réfèrent davantage à des performances d'un instant, d'une année peut-être, beaucoup plus qu'à des valeurs durables. C'est «super» disent aussi mes enfants, comme sans doute les vôtres, pour traduire leur satisfaction du moment.

Or, c'est peut-être cela qui est en train de changer avec la recherche, même dans les produits de consommation, de ce qui est de qualité et de ce qui dure. Est-ce un des signes du passage vers la civilisation postindustrielle? À un moment où pourtant les vendeurs d'ordinateurs popularisent le terme «d'obsolescence» pour rendre compte de la désuétude rapide des technologies, la recherche de la pérennité touche les produits culturels: Bernard Pivot produit «La bibliothèque idéale», le livre des meilleurs livres, Jacques Dufresne et Jean Blouin rédigent un livre sur ce que le jeune de 18 ans devrait savoir, et des départements de français de certains collèges redonnent des cours d'histoire littéraire!

Le cégep ne sera pas trop mal à l'aise devant cette quatrième interpellation. Non seulement parce que nous sommes sensibles aux goûts du jour, mais surtout parce que votre réflexion et votre pratique d'une formation fondamentale vous conduisent et vous conduiront de plus en plus à donner priorité à ce qui dure, à «ce qui reste quand on a tout oublié». Et pourquoi les jeunes des nouvelles générations, qui pour certains sont nos propres enfants, n'auraient-ils pas droit à ce que nous-mêmes avons eu de meilleur, qui fut aussi la fréquentation des oeuvres qui durent? L'éducation est générosité, elle doit donner aux autres ce qui nous a permis de nous élever. Un professeur actuel du cégep du Vieux Montréal m'a raconté qu'à l'École du meuble, en fin d'année, les élèves de Borduas organisaient une petite fête dans la classe. Borduas — et cela l'a marqué profondément, autant que son enseignement — leur apportait du vin pour leur faire découvrir et goûter cette boisson: eux aussi, jeunes de l'est de Montréal, avaient le droit de connaître cet objet de culture et de civilisation!

[7] Allan Bloom, L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale, Traduction de Paul Alexandre, Julliard, Paris 1987.

[8] Michel Henry, La Barbarie, Grasset, Paris 1987.
Alain Finkielkraut, La défaite de la pensée, Gallimard, Paris 1987.
Bernard-Henri Lévy, Éloge des intellectuels, Grasset, Paris 1987.

Conclusion

L'avenir des cégeps dépend beaucoup de nous. Et le sujet imposé, celui de la qualité, n'a été pour moi qu'un prétexte pour vous le dire.

Aussi, l'angle par lequel j'ai abordé ce qui fait la qualité d'une institution — elle doit exercer ses fonctions et ne pas les exercer médiocrement — a été celui qui est journellement le vôtre, celui d'acteurs qui ont des choses à faire. Et pour faire et développer, il faut tenir compte de l'ordre des choses et de l'esprit du temps, c'est ce que j'ai voulu vous dire.

Mais, pour faire et développer, il est une autre condition, bien plus importante et qu'on ne dit jamais par pudeur: y croire et ne pas désespérer.

Récemment, j'ai trouvé dans un livre une feuille notant une réflexion écrite de ma main, je ne sais quand. Je ne sais de qui elle est, je ne l'avais pas indiqué. Je ne pense pas qu'elle soit de moi, ou si elle l'est, elle m'a été suggérée par quelque lecture. Cette note portait sur la vérité, mais elle s'applique à la qualité et je n'ai eu qu'un mot à y changer. La voici: «La qualité, si elle existe, n'est pas de l'ordre de la présence et de l'avoir, mais bien plutôt de la différence et du chemin. Elle ne fait qu'un, au bout du compte, avec le long parcours que nous devons suivre pour la saisir. Sans jamais y atteindre et sans jamais désespérer.»

Chapitre II

Ateliers

Le cégep:
une exclusivité du Québec

II — Le cégep: une exclusivité du Québec

A • Continuité et nouveauté

PROBLÉMATIQUE

Le cégep est à la fois en rupture et en continuité avec les institutions du passé. En rupture par l'instauration d'un niveau d'enseignement gratuit, accessible à tous, niveau clairement défini entre le secondaire et l'université par ses structures et ses méthodes pédagogiques. Par contre, il est en continuité avec le passé à cause de sa volonté de dispenser une culture humaniste, tout en permettant l'essor d'une culture technique et scientifique, avec l'espoir de l'influencer.

Le cégep a-t-il réussi à intégrer les valeurs du passé? Doit-il continuer d'affirmer et de développer son originalité? Comment le cégep s'est-il modifié pendant les vingt dernières années, et est-ce que cela lui a permis d'affronter les changements de réalité? Le cégep doit-il se modifier pour répondre aux défis de l'avenir?

Communication de
Jean-Guy NADEAU
Vicaire général
Archevêché de Rimouski

LE CÉGEP: CONTINUITÉ ET NOUVEAUTÉ

Il y a vingt-cinq ans, j'ai été un partisan convaincu de la réforme de l'éducation au Québec, et j'en ai été aussi un artisan enthousiaste. Encore aujourd'hui, bien que tous mes rêves ne soient pas devenus réalités, j'éprouve un sentiment de fierté d'avoir été un ouvrier de la première heure dans ce vaste chantier de modernisation et de démocratisation de nos institutions scolaires.

Ce sont là sans doute les titres qui m'ont valu l'honneur d'être invité à vous communiquer mon opinion sur l'apport original des cégeps dans le monde de l'éducation et sur les défis sans cesse renouvelés que leur propose notre société en perpétuel changement.

De toutes les réalisations de la réforme scolaire des années soixante, la plus originale et la plus novatrice fut la création des cégeps. Ces derniers n'avaient pas leurs pareils dans le monde et ils représentaient, sur plusieurs plans, la fin d'une longue tradition d'enseignement au Québec.

Dans la plupart des régions, les cégeps naquirent de la fusion des collèges classiques, des instituts de technologie et des autres établissements d'enseignement spécialisé postsecondaire. Cette disparition d'anciennes et vénérables institutions constitua la rupture de tradition la plus immédiatement ressentie. Elle répondait à des préoccupations d'ordre économique, sociologique et pédagogique, qu'il n'y a pas lieu ici, dans cet atelier, de passer en revue. Je me limiterai à dire qu'à mon avis, les objectifs alors poursuivis justifiaient le bouleversement qu'a entraîné la création des cégeps et qu'ils demeurent tout aussi valables aujourd'hui.

Le bilan personnel que je fais des vingt premières années des cégeps ne me conduit pas à regretter la disparition des anciennes institutions préuniversitaires ou professionnelles. Le seul véritable regret que j'éprouve, c'est que soit en même temps disparu, ou du moins très atténué, le sentiment d'appartenance qui était si fort et si mobilisateur chez les élèves et les professeurs des établissements traditionnels. Le professeur de cégep a beaucoup plus d'élèves à rencontrer que n'en avait le professeur des collèges classiques ou des instituts de technologie, et ses heures d'intervention dans le processus de formation sont moins nombreuses. Il se sent naturellement moins responsable de la réussite ou de l'échec de tel ou tel élève. La taylorisation, en éducation comme ailleurs, devient contreproductive dans la mesure où elle diminue la motivation de l'ouvrier. De son côté, l'élève du cégep, qui a sur les anciens collégiens l'avantage de programmes souples et diversifiés, a perdu, en revanche, la richesse pédagogique et le confort d'un groupe stable de condisciples et de maîtres qu'il connaît et pour qui il est quelqu'un d'identifié, de personnalisé.

Il s'agit là d'une nouveauté qui n'était pas voulue pour elle-même, une rupture de tradition qui s'est produite comme un effet secondaire malheureux. Conséquence nécessaire? Il faut répondre non. Et, à mon point de vue, un des principaux défis que les cégeps ont commencé de relever, c'est de redonner aux professeurs un intérêt personnel dans le succès de tel élève ou de tel groupe d'élèves, et de fournir aux élèves un groupe d'appartenance de taille humaine, d'où ils peuvent émerger de l'anonymat et de la solitude des grands ensembles.

En conséquence, c'est toujours ma conviction que la cellule de base du collège, c'est le programme de l'étudiant. C'est à partir des programmes qu'il faudrait de plus en plus rigoureusement édifier la structure de l'institution, élaborer et gérer les budgets, aménager les lieux, regrouper les ressources éducatives, humaines et matérielles.

Si le plus perceptible des aspects novateurs du cégep fut la fusion qu'il a opérée de la formation préuniversitaire et de la formation professionnelle, son originalité essentielle, par ailleurs, quoique plus discrète au départ, fut son appartenance à un milieu régional.

Cette dernière caractéristique démarquait les cégeps des collèges classiques, propriétés privées; elle les démarquait tout autant des instituts de formation spécialisée, propriétés publiques, mais gérées directement de Québec par des employés de l'État. Les cégeps, eux, appartenaient à une corporation publique dotée d'une autorité administrative locale.

Mais, plus qu'une question de propriété juridique, l'appartenance régionale des cégeps est une question de vocation, de mission première. Le cégep, dans sa conception la plus novatrice et la plus caractéristique, est une institution que se donne une société régionale pour assurer son développement économique, social et culturel. En cela le cégep se distingue également des autres institutions du réseau scolaire. L'école primaire et secondaire est d'abord et essentiellement ordonnée à la formation générale de l'enfant et du jeune adolescent; en ce sens, on peut dire qu'elle est la propriété des parents et de leurs enfants. L'université, elle, a comme vocation première et spécifique le progrès et la diffusion du savoir et de la conscience; c'est en cela qu'elle est indispensable à l'humanité, et en ce sens on peut dire qu'elle est l'affaire des chercheurs et

des savants. Le cégep, lui, a comme mission spécifique le développement de la société régionale à laquelle il appartient. Voilà, selon moi, ce qui le caractérise fondamentalement, ce qui constitue son originalité profonde et ce qui le fait irremplaçable dans une société en mutation, pour que cette mutation soit un progrès.

Évidemment, le cégep, comme d'ailleurs l'université et l'école secondaire, n'a pas à se cantonner exclusivement dans ce qui constitue sa mission spécifique, pas plus qu'il ne doit en revendiquer jalousement le monopole; ce ne serait ni économiquement possible ni pédagogiquement profitable. Il est cependant impérieux que cette caractéristique fondamentale marque la structure administrative de l'institution, la nature et la distribution de ses ressources éducatives et les priorités dans ses programmes de recherche et de formation.

La participation du milieu socio-économique au conseil d'administration reflète l'appartenance du collège au milieu régional. Cette participation est-elle proportionnellement assez importante pour être significative? Je me pose la question et je vous la pose. Je trouve malheureux, en tout cas, que dès les premières années des cégeps, la présence des «socio-économiques» ait été généralement perçue par les professeurs et les élèves comme une intrusion, voire comme une menace aux libertés académiques et à la pureté des objectifs de formation. La participation du monde socio-économique fut volontiers dénoncée comme un effort de mainmise de l'entreprise capitaliste sur l'enseignement collégial, et nous avons tous été témoins de savantes manoeuvres pour se garantir contre le danger d'une présence externe prépondérante au sein du conseil d'administration. Se manifestait par là une forte résistance, consciente ou inconsciente, au passage d'une institution traditionnelle, propriété des professionnels de l'enseignement et conçue d'abord pour la formation de la jeunesse, à une institution, propriété d'une collectivité, d'abord soucieuse de répondre aux besoins éducatifs multiformes, souvent inédits, de cette société.

Je ne suis pas sûr que cette résistance soit aujourd'hui disparue. Il me semble cependant qu'on soit plus apprivoisé qu'autrefois à l'idée d'une institution pour qui le service à la communauté régionale n'est pas un à-côté, une extension de l'enseignement et des services pédagogiques réguliers, mais un élément fondamental, structurant, de son être. Il reste encore, comme défi pour l'avenir, à en tirer toutes les conséquences.

Ne faudra-t-il pas, par exemple, accentuer la présence du milieu régional dans le cégep, et la présence du cégep dans le milieu régional? Faire venir et aller vers.

Dans les décisions qui affectent le développement des services éducatifs, la répartition et l'accessibilité des ressources, l'élaboration et la gestion des programmes de formation, ne serait-il pas nécessaire de donner plus de poids à la représentation des besoins éducatifs de la société régionale?

En vertu de leur mission propre, les cégeps ne devraient-ils pas s'affirmer de plus en plus comme les maîtres d'oeuvre de l'éducation des adultes? Il ne s'agit pas par là d'enlever aux universités et aux commissions scolaires toute responsabilité et toutes activités dans ce domaine: au contraire, toutes les ressources éducatives d'une société doivent être mises à contribution. Mais qui doit exercer le leadership dans l'éducation des adultes? Qui doit présider à la planification et à la coordination des activités d'éducation des adultes sur un territoire donné? Ne serait-ce pas le cégep, en vertu même de sa vocation spécifique?

Par voie de conséquence, les cégeps ont besoin d'être dotés d'un certain nombre de ressources spécialisées, entre autres celles qui sont requises pour analyser les besoins éducatifs des citoyens de leur région et pour traduire ces besoins en termes d'objectifs et de programmes de formation. De concert avec les universités, les cégeps ont à devenir des foyers de recherche-action en andragogie, en évaluation des acquis, en enseignement micro-gradué et télémédiatisé, dans tous les domaines, en somme, qui touchent à la formation continue.

Enfin, je me demande si cette responsabilité dans le développement régional que le législateur a confiée aux cégeps n'entraîne pas pour ces institutions la convenance d'une plus grande autonomie financière et pédagogique. Pour répondre avec économie et avec efficacité à la variété et aux particularités des besoins de formation chez les adultes de sa région, le cégep doit avoir une grande liberté de manoeuvre pour adapter la structure des programmes, pour diversifier les sources et les modes de financement de ses activités, pour équilibrer selon les priorités qu'il juge opportun de se donner les ressources qu'il affecte à la clientèle jeune, dite «régulière» et celles qu'il affecte à l'éducation des adultes.

Rendu au terme de cet exposé, obligatoirement bref et incomplet, je me rends compte que j'ai beaucoup plus parlé de la nouveauté des cégeps que de leur continuité avec le passé, les deux volets proposés à la réflexion de notre atelier. C'est que pour moi, dès le départ et jusqu'à maintenant, l'intérêt des cégeps fut essentiellement dans ce qu'ils apportaient de neuf et d'irremplaçable à une société qui était en train de subir de profondes transformations et qui se donnait des outils pour maîtriser le changement.

Je sais bien qu'après 20 ans la fièvre du changement a tombé et que se sont dissipées bon nombre d'illusions: nous vieillissons, comme individus et comme peuple, peut-être dangereusement. Mais je persiste à dire que nos illusions ne portaient pas sur les objectifs que nous poursuivions, mais sur la facilité avec laquelle nous pensions les atteindre. Et je persiste à dire que, fièvre ou non, le changement continue dans notre société à un rythme qui n'a pas diminué; le défi est aujourd'hui comme il y a 20 ans de maîtriser ce changement, de l'humaniser, pour qu'il soit pour nous progrès social, économique, culturel et spirituel. Ce défi qui a fait naître les cégeps constitue encore aujourd'hui leur principale raison d'être.

Communication de
Claude DE LORIMIER
Directeur des Services éducatifs
Cégep Montmorency

LE CÉGEP: CONTINUITÉ ET NOUVEAUTÉ

Il n'est pas facile de comparer les actuels cégeps et les anciens établissements qui existaient il y a 20 ans. Ceux-ci et ceux-là ont été ou sont le reflet de la société dans laquelle ils devaient s'intégrer. On voit très bien, par exemple, que les collèges privés reconnus d'intérêt public ont évidemment beaucoup plus en commun avec les cégeps qu'avec les anciens collèges classiques: mêmes programmes officiels du Ministère et des structures similaires.

Pour traiter le thème «Continuité et nouveauté», j'aborderai, dans mon exposé, deux éléments fondamentaux qui permettront d'identifier plus clairement les facteurs de durée des épiphénomènes: la structure et la société; les approches pédagogiques et les contenus.

Ces éléments fondamentaux nous permettent de faire une lecture parallèle des deux types d'établissements.

Structure et société

• Rationalisation de l'enseignement postsecondaire

La réforme de l'enseignement collégial a consisté d'abord à transformer ou à fermer une multitude d'établissements cloisonnés, généralement de petites dimensions: 100 collèges classiques, 60 écoles normales, 15 instituts de technologie, des écoles spécialisées, sans oublier le secondaire et l'université qui donnaient soit la première, soit la seconde année du collégial. La raison principale: les Québécois, jeunes ou adultes, ne sont pas suffisamment scolarisés. Cette réforme radicale créait un ordre d'enseignement unique: les élèves feront dorénavant une douzième et une treizième année d'études générales ou une douzième, treizième et quatorzième année d'études professionnelles dans un même établissement: le cégep. Ce choix est différent de celui de l'Ontario qui sépare l'enseignement général entre le secondaire et l'université et crée les collèges d'enseignement professionnel (CAATS) et des États-Unis où le Junior College (two-year college) donne la première partie du premier cycle universitaire.

• Démocratisation et accessibilité

Avant la création des cégeps, seulement 8 p. cent de la population active possède plus de douze ans de scolarité. Le rapport Parent propose en 1965 un taux idéal de scolarisation des 17-18 ans de 48 p. cent, soit 20 p. cent des jeunes aux études générales et 28 p. cent aux études professionnelles. Or actuellement le pourcentage des Québécois âgés de 17 ans fréquentant le niveau collégial est passé de 32 p. cent en 1979 à 46,6 p. cent en 1986; de même le pourcentage de Québécois âgés de 18 ans, fréquentant le collégial, est passé de 24,6 p. cent en 1979 à 39,2 p. cent en 1986. De plus, si l'on considère les élèves qui demandent effectivement leur admission dans l'un ou l'autre des 24 cégeps du Service régional d'admission de Montréal (SRAM), 84 p. cent étaient admis en 1987. C'est 97 p. cent des élèves qui étaient admis s'ils avaient fait une démarche complète, c'est 90 p. cent qui étaient admis dans le programme de leur choix et enfin 92 p. cent qui étaient admis dans le cégep de leur choix. Le regroupement des ressources des cégeps sur tout le territoire du Québec a permis de favoriser l'accessibilité aux études collégiales et d'atteindre ce taux quasi idéal de scolarisation.

• Polyvalence et pluralisme culturel

Le caractère polyvalent de l'enseignement collégial est tributaire d'une conception de la culture véhiculée par le rapport Parent: «un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse); chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des aptitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres». On tend à favoriser une formation qui allie «polyvalence» et «pluralisme culturel». La polyvalence va permettre de décloisonner des formations jusqu'ici parallèles. Le modèle général vise à assurer l'équilibre entre les matières obligatoires et la matière à option, compte tenu des deux grandes catégories d'orientations, soit les études universitaires ou le marché du travail.

L'idéal de la polyvalence est lié à l'idéal de l'individualisation de l'enseignement. Les programmes individuels sont choisis à l'intérieur d'une «concentration» ou d'une «spécialisation» selon l'orientation choisie. On opte pour le système des options graduées et de la promotion par cours et par trimestre. On voulait, par ailleurs, éviter aux élèves orientés vers le marché du travail qu'ils soient emprisonnés dans des apprentissages trop hâtivement déterminés. Le décloisonnement des anciennes institutions et leur regroupement dans des institutions nouvelles avaient pour but d'éviter les orientations prématurées et de favoriser la rencontre dans cette micro-société des futurs techniciens et des futurs professionnels ou des patrons et des travailleurs.

• Autonomie reliée à l'État et aux milieux

Les anciens établissements étaient soit très autonomes (les anciens collèges classiques), soit des émanations de l'État: instituts de technologie ou écoles normales (hommes). Même si les anciens collèges classiques relevaient, pour les programmes, des facultés des Arts des universités, ils disposaient d'une grande autonomie de gestion, même si leurs ressources étaient limitées. Par contre, les écoles de l'État n'avaient à peu près pas d'autonomie dans les affaires pédagogiques, financières et administratives.

Pour les auteurs du rapport Parent, le ministère de l'Éducation est le maître d'oeuvre de l'enseignement collégial. Mais craignant les effets négatifs de la centralisation, ils suggèrent que cet enseignement soit la responsabilité complémentaire et solidaire du Ministère et d'institutions distinctes, lesquelles ne sont ni des collèges d'État, ni des organismes décentralisés au sens traditionnel. Le Ministère réglemente les

matières essentielles, dans la mesure où cela s'impose pour l'unité et la cohérence du réseau. Cette réglementation s'élabore en concertation avec les collèges. Les contrôles ministériels sont réduits au minimum et ils évitent l'abus de la centralisation. Au cours de leurs vingt années d'existence, les cégeps ne sont pas, dans l'élaboration de la réglementation concernant le réseau collégial, les partenaires de l'État que voyaient en eux les auteurs de la réforme. Ils deviennent des institutions hybrides, à la fois collèges d'État et établissements autonomes, la dimension collèges d'État l'emportant nettement sur l'autre.

L'élargissement progressif de l'autonomie des cégeps repose en fait en grande partie sur un trait qui caractérise les cégeps dès l'origine: leur appartenance à un milieu. Cela comporte deux dimensions fondamentales: la participation des éléments actifs du milieu à la gestion et au développement à l'établissement; par ailleurs la nécessité où se trouve le collège de définir sa vocation par rapport à celle de l'ensemble de la communauté culturelle, sociale et économique auquel il participe. Le développement de l'enseignement professionnel des collèges s'est fait, en bonne partie, en tenant compte des réalités régionales et des besoins du milieu. On constate actuellement une accélération de cette intégration du collège et de son milieu dans le développement de l'éducation des adultes: le regroupement des collèges en région et le développement de la formation sur mesure en sont deux signes évidents.

Les approches pédagogiques et les contenus

- Le collège et la transmission des valeurs traditionnelles

Les collèges ont toujours été les établissements scolaires qui reflétaient le mieux les valeurs de la société dans laquelle ils évoluaient. À distance et à postériori, on peut affirmer que les collèges classiques ont transmis pendant plus d'un siècle les valeurs traditionnelles de la société québécoise, surtout la culture humaniste de type classique. Ils commencent à changer à la fin des années cinquante et surtout durant les années soixante avec les changements qui interviennent dans la société québécoise. Les cégeps hériteront de cette caractéristique en ce qu'il refléteront les modifications de cette société parfois en amplifiant démesurément certaines valeurs minoritaires ou certaines tendances nouvelles.

• Le formalisme et l'abstraction venus des disciplines

Dans les années soixante, on voit apparaître les grandes études américaines pour renforcer les programmes de sciences: on veut contrer l'avance soviétique en recherche spatiale (le Spoutnik de 1957). C'est le *CHEM STUDY* en chimie et le P.S.S.C en physique. L'enseignement de la langue maternelle est très marqué par la linguistique savante («le langage populaire est aussi bien structuré que la langue écrite»). Les mathématiques subissent l'influence de la mathématique moderne: plusieurs nouvelles méthodes d'enseignement de cette discipline font leur apparition. Cette période est marquée par une tendance au formalisme et à l'abstraction venus des disciplines.

• La systématisation technique venue du béhaviorisme

Les années soixante nous amènent également un courant encore fort important aujourd'hui: l'emprise d'une perspective d'élaboration de programmes par objectifs de comportement, idéalement observable «Taxonomie des objectifs d'apprentissage». La psychologie béhavioriste, les besoins de l'évaluation des acquis et le postulat de neutralité sur les fins de l'éducation et les valeurs sont les grandes caractéristiques de cette tendance qui insiste sur les moyens plutôt que sur les fins. L'espoir de passer d'une évaluation subjective et impressionniste à une évaluation rigoureuse et méthodique des apprentissages invite à préimposer aux diverses matières les typologies d'objectifs dont l'atteinte se démontre par des comportements observables.

• La «neutralité» vis-à-vis les fins et les valeurs

Comme le collège classique avait été surtout l'établissement par excellence pour transmettre les valeurs traditionnelles de la société, le cégep sera, dans les années soixante-dix, le véhicule par excellence pour transmettre les nouvelles «valeurs»: les courants minoritaires, contestataires et porteurs de changement. Ce sera l'emprise de la pédagogie de la libération qui favorise la contre-culture et est foncièrement anti-autoritariste.

L'approche de la psychologie clinique (Carl Rogers) mènera au concept d'apprendre à être: il importe moins d'apprendre quelque chose en particulier que d'apprendre à apprendre, «être» plutôt que de savoir et de connaître.

Cette tendance mettra l'accent sur l'apprenant (le s'éduquant) et favorisera une pédagogie plus souple, plus centrée sur l'élève. L'enseignement «magistral» perdra de ses vertus et sera concurrencé par d'autres situations d'apprentissage: l'apprentissage individuel avec ou sans média, le travail de groupe, le stage...

• Des défis assez bien relevés

Dans cette foulée, le cégep aura relevé avec succès des défis venus des nouvelles approches pédagogiques et concrétisés par ce qu'on appelle en milieu universitaire: la quincaillerie.

En premier lieu, il faut parler de l'audio-visuel qui, après l'effervescence du début des années soixante-dix a pris sa place dans les collèges et a permis une plus grande diversification des situations d'apprentissage.

Plus récemment, la micro-informatique et les applications pédagogiques de l'ordinateur sont la nouvelle conquête des cégeps: leur influence est importante et elles influenceront encore plus durablement dans l'avenir les méthodes pédagogiques et l'individualisation de l'apprentissage.

Au-delà de la technologie éducative, on ne peut passer sous silence le développement de la formation pédagogique sur mesure des professeurs. L'expérience concluante de Perforna a permis, depuis 15 ans, à des milliers de professeurs d'améliorer leurs méthodes pédagogiques, ce qui peut leur permettre de tenir compte à la fois de l'élève qui apprend et du contenu à transmettre.

Enfin, on voit se développer depuis quatre ans un système de reconnaissance des acquis extrascolaires qui servira mieux les adultes des collèges en favorisant le passage du marché du travail aux études, validant ainsi les expériences de travail porteuses d'apprentissage.

• Désenchantement et retour au contenu

Les diverses tendances qui ont eu cours dans les quinze premières années du cégep, souvent teintées de dogmatisme, semblent vouloir se résorber maintenant. On ne peut plus parler aujourd'hui de conception «organique» de l'éducation opposée à la conception «mécaniste» ou encore de «pédagogie ouverte» opposée à la «pédagogie traditionnelle». On constate un retour au pragmatisme et à une mentalité plus empirique. De plus, les travaux des dernières années sur la formation fondamentale et les discussions qu'elle a suscitées dans les collèges sont significatifs de la pérennité de certaines valeurs. S'ajoute à cela la remise en question de la préparation spécialisée à l'emploi quand elle est trop immédiate. On tend à faire la synthèse des différents savoirs: le savoir, le savoir faire, le savoir être auquel on ajoute le savoir devenir pour favoriser l'aptitude à s'ajuster aux situations changeantes de la société du futur.

Le retour à des notions qu'on croyait presque antidémocratiques comme l'**excellence** est significatif du retour de certaines valeurs de base comme la valorisation du travail intellectuel et de l'effort individuel. La multiplication des concours et des prix d'excellence est le signe de changements probablement plus profonds dans la mission éducative des cégeps.

Après ce tour d'horizon rétrospectif sur la courte histoire des cégeps, quoi de mieux qu'une problématique prospective. Les cégeps sont-ils faits pour durer tels quels ou doivent-ils se modifier pour répondre aux défis de l'avenir?

Les signes de changement sont déjà visibles actuellement. Signalons d'abord la lente décroissance des effectifs à l'enseignement régulier. Ce phénomène, commencé en 1987, touche surtout certains programmes de l'enseignement professionnel. Pourtant la valorisation et le développement de l'enseignement professionnel auront été les caractéristiques principales et la grande conquête de l'ordre collégial. Depuis 1982, les demandes d'admission pour l'enseignement professionnel sont passées de 59 p. cent à 47 p. cent en 1988: ces chiffres sont à l'inverse des prévisions idéales du rapport Parent. Si l'on ajoute à cette tendance la revalorisation de l'enseignement professionnel secondaire (sixième et septième secondaire) et la prolifération de certains enseignements professionnels privés, sommes-nous en présence d'une caractéristique de longue portée? Les cégeps sont aussi confrontés aux échecs et aux abandons des élèves: le taux d'échecs et d'abandons passerait de 40 p. cent à 45 p. cent (cohorte de 1980 et cohorte de 1986) si des mesures préventives et de soutien ne sont pas mises en oeuvre pour favoriser davantage la réussite scolaire. Sans propédeutique collégiale, on se retrouvera bientôt avec une propédeutique universitaire et peut-être la remise en question de certains aspects de la mission de l'ordre collégial.

Les facteurs liés à l'autonomie des cégeps sont en cause dans l'importante question de l'approche-programme: les collèges auront-ils suffisamment de marge de manoeuvre pour gérer les programmes de formation et établir de véritables politiques institutionnelles d'évaluation de leurs programmes? Cette autonomie est nécessaire pour que chaque collège ait sa physionomie particulière en étroite liaison avec son milieu. C'est à ce prix qu'on pourra voir naître de véritables collèges d'éducation permanente.

Communication de
Paul-Émile GINGRAS
Directeur général
Centre d'animation, de développement
et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.)

CONTINUITÉ ET NOUVEAUTÉ

Le thème de l'atelier m'a causé problème. Comparer l'avant 1967 à l'après est d'une extension qui déborde le temps alloué. La démarche exigerait d'explorer les missions et les objectifs institutionnels; l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité; les composantes élèves, personnel, administration; les arrimages avec le secondaire et l'université; les programmes et le vécu collégial. Nous avons donc renoncé à la description comparative pour nous en tenir à la deuxième dimension du thème du colloque: «partenaires pour l'avenir». Après deux observations préliminaires, nous soumettrons cinq propositions à la discussion.

Observations préliminaires

• Pourquoi le cégep?

Comme le problème se pose pour les I.U.T. en France, il semble que peu d'intervenants dans l'enseignement collégial aient la conscience historique de la raison d'être du cégep. Il faudrait avoir eu 20 ans, il y a 20 ans, pour avoir été conscient des enjeux de 1967: ce qui est le cas de la minorité. Il y a donc lieu de revenir sur la question: pourquoi le cégep?

L'institution nouvelle voulait répondre à deux besoins majeurs: rationaliser le système et démocratiser la formation.

Rationaliser tenait à la dispersion et à l'incohérence, à une diversité d'établissements de formation générale, à une carence d'institutions de formation professionnelle. Les difficultés et les injustices qui marquaient l'accès à l'université ne sont qu'un exemple de l'incohérence. Diverses solutions s'offraient à la rationalisation et je suis de ceux qui favorisaient une autre solution que celle qu'on a retenue. J'eus préféré une scolarité primaire-secondaire de douze ans, suivie d'un enseignement collégial général de quatre ans dont les deux premières années auraient été décentralisées et d'un enseignement professionnel assumé par des établissements spécifiques, comme les CAATs ontariens. Aujourd'hui je conviens de ne pas revenir en arrière, mais d'améliorer le cégep.

Démocratiser l'enseignement s'imposait en raison de l'explosion démographique, scientifique et technologique de la société. Jusqu'aux années soixante, l'éducation était réservée

à l'élite, aux hommes et aux jeunes: à 7 p. cent de la population d'âge à fréquenter l'enseignement collégial, à une femme sur huit, à 8000 adultes. Nous en sommes à une fréquentation de 60 p. cent des jeunes, à une femme sur deux étudiants, à 20 000 adultes dans l'enseignement régulier et à 161 000 adultes inscrits, d'une façon ou l'autre, dans un collège. Et le cégep s'est sensiblement rapproché des communautés régionales. Je suis de ceux qui jugent très positivement le bilan de la rationalisation et de la démocratisation.

• Les imprévus et l'incomparable

Vers 1965, l'on construisait des collèges du type Marie-Victorin et Saint-Augustin: écoles normales ou institutions vocationnelles qui, trois ans plus tard, ne s'ajustaient plus à la réalité socio-culturelle du Québec. Personne n'avait prévu la contestation étudiante de 1968, la syndicalisation agressive des années soixante-dix et moins encore la fin de l'âge d'or de l'éducation avec la crise de 1981-1982. Qui avait prévu l'éclatement, comme il s'est vécu en l'espace de quelques années, de la famille, de la religion, du vécu politique, de l'impact du tertiaire dans le monde du travail? Et le cégep, pour reprendre l'expression de Pierre Lucier en 1977, a été «l'arène privilégiée» des débats engendrés par cette profonde mutation. L'on ne saurait alors comparer honnêtement les établissements scolaires d'avant et d'après 1967 sans les situer dans deux mondes.

Propositions pour l'avenir

Compte tenu des situations d'hier et d'aujourd'hui, où aller demain? Parmi d'autres, je retiens cinq propositions, que je sais provocantes et discutables, mais que j'espère stimulantes pour un échange de vues.

• Responsabiliser davantage les collèges

À l'hiver, deux documents nous sont parvenus, qui méritent notre attention: le rapport 1986-1987 du Conseil supérieur sur la qualité de l'éducation et le Plan pour l'avenir de l'éducation nationale en France. Les deux ont un point fondamental de concordance: la qualité de l'éducation est l'enjeu des établissements et il importe en conséquence de décentraliser le système et de responsabiliser les institutions de base. S'inspirant d'une tendance lourde des entreprises, l'on voit l'avenir dans «la fédération des énergies individuelles».

Avant 1967, le pouvoir sur l'enseignement collégial était déconcentré: il appartenait aux trois universités de Québec, Montréal et Sherbrooke. Les collèges des Jésuites jouissaient, de par le privilège«jamdudum» d'une complète autonomie. Les autres établissements relevaient de divers ministères et départements. La création du ministère de l'Éducation et de ses directions générales a mené à la centralisation: programmes d'État, financement, règlements et normes, conventions collectives de travail. L'on a créé un cégep d'État avec quarante-quatre campus publics et trente-cinq privés. On a créé des établissements: reste à créer des institutions, en responsabilisant davantage les collèges.

Hier, les collèges avaient des projets institutionnels. On ne savait confondre l'école normale, l'institut de technologie ou le collège classique. Plus encore, le collège Sainte-Marie se distinguait du Mont-Saint-Louis ou de Sainte-Anne-de-la-Pocatière. Le projet du collège était déjà ancré dans une tradition pédagogique, dans des équipes d'éducateurs, dans les activités, dans les relations interpersonnelles. La direction assumait un leadership. Pensé à Québec, le cégep est menacé de devenir un lieu d'intendance et d'exécution, où le leadership et la créativité sont en difficulté. Il s'impose de faire davantage confiance au cégep local, de déconcentrer les responsabilités, particulièrement en matière de programmes d'études institutionnels. Les programmes établis par la commission pédagogique pourraient être autorisés par le ministre après examen par le Conseil des collèges.

• Assurer l'accréditation institutionnelle

La responsabilité institutionnelle tend d'une part à l'autonomie et d'autre part à la reddition de comptes. C'est un droit de société qu'un établissement financé par les fonds publics fasse la preuve de la qualité de son projet et de sa réalisation.

Ici, rien n'est à regretter du passé. Les établissements obtenaient une reconnaissance officieuse des facultés des Arts. L'examen par celles-ci des questionnaires locaux d'examens garantissait un minimum d'exigences communes d'apprentissage. La sélection du personnel devait répondre à certains critères. D'évaluation institutionnelle, il n'était pas question.

Le système actuel a donné lieu aux contrôles ministériels. En 20 ans, le réseau a été l'objet de bilans continus: 5 ans, 10 ans, 20 ans, rapports Roquet et Nadeau, Livre blanc (1978), régime pédagogique, Conseil des collèges. Des ressources importantes ont été investies dans l'analyse institutionnelle, les politiques institutionnelles d'évaluation et les plans de développement des collèges.

Dans la mesure où les collèges seront responsabilisés et obtiendront une plus grande autonomie, il s'imposera qu'un organisme indépendant accrédite les établissements, sur la foi d'un rapport d'auto-évaluation institutionnelle, d'un comité visiteur et de l'expertise des membres de l'organisme d'accréditation. Selon un processus d'autocritique défini, un collège responsable devra faire la preuve de la valeur de ses objectifs et des moyens utilisés pour les atteindre: programmes, administration et services, ressources humaines, matérielles et financières. Il devra particulièrement démontrer l'impact que l'institution a sur le développement de ses étudiants et les services qu'elle rend à la communauté.

• Clarifier le concept et la mission du collège

L'ordre collégial a été situé entre l'école secondaire et l'université. Le cégep prépare à l'université et au monde du travail. Des objectifs de formation générale lui étaient assignés par la Commission Parent, plus ou moins spécifiques cependant de ce niveau.

On avait conçu le collège comme un centre de ressources éducatives au service d'une région. On en a fait successivement un lieu d'enseignement pour jeunes, puis d'éducation d'adultes et récemment de centre spécialisé. Le collège s'est progressivement ouvert à la recherche et à divers services extrascolaires à la collectivité.

La réalité collégiale en est une d'initiatives individuelles et sectorielles juxtaposées. L'avenir exige plus de cohérence et d'intégration des diverses activités de formation, de recherche et de services au milieu. C'est le concept même du collège, sa mission et ses objectifs qui doivent être clarifiés. C'est à ce prix que l'établissement deviendra institution.

• Réviser les programmes en fonction de la formation fondamentale

La notion de programme d'avant 1967 tenait à des objectifs de «teste bien faicte», d'acquisition d'habiletés cognitives, affectives et sociales et du développement de valeurs, d'attitudes et de comportements. Ces objectifs étaient poursuivis par des activités d'apprentissage en langues, mathématiques, sciences, philosophie et religion.

Lorsque le cégep a été créé, l'on a voulu retenir les objectifs de formation générale et se donner une structure commune de programme: des cours obligatoires de langues, de philosophie et d'éducation physique; un champ de concentration ou de spécialisation qui permettait l'approfondissement d'un domaine du savoir; des cours complémentaires qui ouvraient l'esprit à d'autres méthodes d'appropriation de soi, de l'univers et de la société.

Le principe organisateur du curriculum s'est malheureusement effrité. Les cours obligatoires n'ont pas toujours répondu à l'attente; les cours complémentaires ont rarement, quand ils existaient, maintenu les objectifs visés; la concentration est imprécise et la spécialisation plus poussée que souhaitée. Le système départemental a été substitué à l'idée de programme. L'élève réussit à se constituer une série d'activités juxtaposées dans diverses disciplines. L'information l'a emporté sur la formation.

Depuis 1960, tous les documents officiels rappellent l'objectif de formation fondamentale du collège: rapport Parent, rapport Roquet, rapport Nadeau, Livre blanc, Régime pédagogique, rapport du Conseil supérieur, rapport du Conseil des collèges. Il est temps de revoir la notion de programme, d'identifier les objectifs de formation, de réviser les plans individuels de cours en fonction de ces objectifs, de faire consensus au sein d'une équipe interdisciplinaire qui enseigne à un groupe d'élèves dans le cadre d'un programme institutionnel.

À mon sens, la démarche à entreprendre dans chaque collège est d'arrêter des profils institutionnels de programmes, de déterminer, par exemple, deux ou trois cheminements pour les étudiants inscrits à une concentration, incluant tels cours de la concentration, tels cours complémentaires et telles approches des cours obligatoires, le tout ordonné à quelques objectifs prioritaires de formation fondamentale.

• Arrimer le collège à l'école secondaire et à l'université

Dans un contexte de porte ouverte aux étudiants, tant le collège que l'université doivent composer avec l'hétérogénéité et l'inégalité des préparations. On ne résoudra pas le problème à coups de préalables ou de prérequis. Il revient aux institutions collégiales et universitaires d'établir des standards d'excellence et d'offrir les services d'appoint nécessaires aux étudiants pour les atteindre. On peut souhaiter que l'école secondaire s'améliore comme le collège: de façon réaliste, il faut prendre l'élève où il est et s'ajuster.

Le collège Miami-Dade, un collège communautaire de la Floride, reçoit 45 000 étudiants. Il relève le défi de l'accessibilité et de l'excellence. On y compte 40 p. cent d'Hispaniques, 40 p. cent de Blancs et 17 p. cent de Noirs, des réfugiés de dix nations, un nombre très élevé d'étudiants économiquement faibles, des étudiants en majorité mal préparés, des étudiants qui continuent d'avoir un emploi à temps partiel. Nonobstant ces handicaps incomparables à ceux que connaissent nos cégeps, Miami-Dade maintient des standards de qualité, mais prend les moyens d'y mener les étudiants. On a mis sept ans à concevoir un programme de formation générale: maîtrise d'habiletés fondamentales en mathématiques et communication, cours obligatoires de base, cours d'humanités, de sciences naturelles et de sciences sociales, cours de formation générale au choix. Un concept de programme assez semblable à celui de notre cégep. À leur entrée, on administre aux étudiants des tests de langues et de mathématiques. Quand les résultats manifestent des déficiences, on prescrit des activités pour y remédier. Outre le programme de testing, Miami-Dade a mis en place un système d'information qui fournit à chaque étudiant des renseignements précis sur les progrès qu'il fait, les lacunes observées et les correctifs à apporter. Les étudiants dont le rendement est insatisfaisant sont successivement avertis, conseillés, mis en probation et suspendus. Au début, les suspensions ont été nombreuses: avec le temps, les étudiants ont donné un rendement supérieur et le collège maintient ses standards d'excellence.

Un autre moyen de mieux arrimer les ordres d'enseignement serait la constitution de tables de professeurs où l'on préciserait les standards et les objectifs de formation de chaque niveau de façon à assurer un continuum. Non pas des réunions administratives de registraires, mais des comités de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire (C.L.E.C.E.S.) et des comités de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (C.L.E.S.E.C.) axés sur un continuum de formation fondamentale. École secondaire, collège et premier cycle universitaire ont en commun cet objectif de formation fondamentale: il reste à préciser le spécifique de la démarche à chacun des niveaux. Tous poursuivent des objectifs d'analyse et de synthèse, d'autonomie et de méthode de travail, de formation à la pensée critique et à la résolution de problèmes, de communication, etc.: il reste à préciser les démarches propres au secondaire, au collégial et à l'université.

Conclusion

Le cégep a su relever en 20 ans le défi de la quantité: il lui faut s'attaquer résolument à celui de la qualité. Le collège classique a été institué au XVIe siècle; le cégep n'a que 20 ans. Ce n'est pas en 20 ans que se développe une nouvelle institution. Les structures, le personnel, les équipements sont en place: il nous reste à responsabiliser chacun des collèges, à les amener à clarifier leurs projets institutionnels, à spécifier comment à ce niveau poursuivre en équipe avec un solide leadership la mission régionale et les objectifs de formation fondamentale du collège.

B • Cohabitation du général et du professionnel

PROBLÉMATIQUE

Il est évident que l'enseignement général et l'enseignement professionnel cohabitent tant bien que mal depuis la naissance des cégeps. Cependant, il n'y a pas réellement eu harmonisation des objectifs des deux enseignements. On peut, en caricaturant, parler de deux cégeps dans un même établissement collégial — quand cette dichotomie ne s'exprime pas matériellement par des bâtisses séparées sur un même campus...

La cohabitation de la formation générale et de la formation professionnelle dans un même établissement, est-ce toujours un bon choix? Quels sont les avantages que nos étudiants devraient en retirer? Les investissements commandés par le virage technologique n'ont-ils pas poussé les cégeps à concentrer leurs efforts sur le professionnel au détriment du général?

Communication de
Nicole SIMARD
Présidente
Commission de l'évaluation
Conseil des collèges

UN MARIAGE DE RAISON ET/OU UNE UTOPIE?

Ce thème nous ramène au coeur même de ce qui a fait l'originalité de notre système de formation au niveau collégial. Cette particularité a été conçue à une époque donnée de notre évolution historique. Était-ce une utopie, comment ce concept s'est-il naturalisé? Il m'apparaît important de situer, dès le début de notre réflexion sur ce thème, le contexte historique qui prévalait au moment de l'élaboration du concept «cégep». Bonne ou mauvaise, cette idée de cohabitation des deux types d'enseignement, nous la jugeons selon notre point de vue basé sur nos conceptions de l'éducation et sur nos expériences.

J'esquisserai donc rapidement les grands changements auxquels nous avons été confrontés à cette période et les impacts qu'ils ont eus sur notre système d'éducation.

Quelle était donc cette société des années cinquante-soixante? Une société qui est passée du type rural au type urbain avec l'industrialisation et l'entrée dans l'ère de la modernité. Ce qui a entraîné des modifications structurelles importantes: l'exode des populations rurales vers les villes, la modification du tissu social, le passage de la famille patriarcale à la famille nucléaire, la mise en place d'un gouvernement qui se définit entre autres comme le moteur du développement collectif, l'émergence d'une société de services: services de santé, services sociaux, services éducatifs.

Les impacts de ces changements ont eu des répercussions à différents niveaux, à savoir: la possibilité pour un plus grand nombre de citoyens de participer à l'enrichissement collectif, d'où la possibilité d'achat de biens et de services; l'évolution de l'emploi, due à la diversification et à la sophistication des industries ainsi qu'à l'évolution des services ce qui a entraîné la nécessité de former une main-d'oeuvre spécialisée dans différents domaines; l'ouverture à l'autre par la mise en place d'un système routier plus efficace, par l'évolution des moyens de transport, par la diffusion de la radio et l'apparition de la télévision, ce qui a entraîné un questionnement sur les façons de faire et sur les valeurs; la modification du système d'éducation par la scolarisation rendue obligatoire jusqu'à seize ans, par la formation postobligatoire gratuite jusqu'à l'université, par la création du ministère de l'Éducation, par la laïcisation du système d'éducation; la révolution du système de valeurs: passer d'une société dans laquelle l'Église et la foi sont les principaux lieux d'intégration des valeurs à une société laïque, ne se fait pas sans heurt. En effet, la valeur-pivot devient la démocratisation, dans le sens d'égalité des chances pour tous. Ainsi sont diluées les notions de charité, d'altruisme et de «vocation» prises dans le sens «d'être au service de quelqu'un ou d'une cause»; la syndicalisation, qui a entraîné l'émergence des droits individuels par rapport aux droits collectifs; l'effritement du tissu social: dû entre autres à l'exode vers les villes, à la création de nouvelles institutions qui, parce que nouvelles, sont sans racine, au regroupement des enfants dans des endroits autres que leur environnement immédiat pour faciliter leur scolarisation.

C'est donc dans ce contexte de révolution dite «tranquille» que nous sommes passés d'un système d'éducation presque entièrement contrôlé par l'Église et ce jusqu'à l'Université, au système que nous connaissons maintenant. Le système d'alors comportait la possibilité au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur de se doter d'une formation générale, d'une formation technique, ou d'une formation classique. Le choix du type de formation était habituellement lié soit au pouvoir financier des parents, soit à l'état d'âme de l'enfant i.e. à la présence ou non de «la vocation» religieuse, soit aux possibilités locales habituellement plus nombreuses dans les grands centres urbains, soit au sexe de l'individu.

Nous savons également qu'une période «révolutionnaire» est une période où l'on tente de concrétiser un idéal. Cet idéal de démocratisation se devait de passer dans le domaine de l'éducation par l'accessibilité augmentant ainsi le niveau de scolarisation et le taux de diplômation.

Cette accessibilité s'est traduite, aux niveaux primaire et secondaire, par la mise en place du transport scolaire et la création de polyvalentes qui regroupaient l'enseignement général et professionnel ainsi que par la scolarisation obligatoire jusqu'à seize ans. Au niveau de l'enseignement supérieur, elle s'est traduite par la création de l'entité «cégep». Cette entité devait réunir sous un même toit l'enseignement général et professionnel; elle devait, de plus, être régionale et gratuite.

Ce concept de cégep devait mettre fin à une certaine forme «d'élitisme» i.e. que dans la foulée de «l'égalité des chances», il fallait prévoir un système d'éducation qui donnerait à tous un bagage commun de formation générale. Ce bagage devait comporter des cours de philosophie, de français, de culture générale complémentaire à la spécialisation, des cours d'éducation physique et des cours de spécialisation, qu'ils soient d'ordre général ou professionnel.

Pour ce faire, il a fallu procéder à la «fusion» des institutions existantes: collèges classiques et écoles professionnelles: instituts de tout ordre, écoles normales, écoles d'infirmières, etc. Dans les régions où ces institutions n'existaient pas, l'entité cégep a été créée de toutes pièces.

Cette fusion s'est effectuée par l'adhésion à un principe, à un discours «vertueux», ce qui fait que la matérialisation du concept «cégep» s'est davantage apparentée à une «juxtaposition». La fusion n'ayant pas eu lieu, chaque institution a été dérangée: perte d'identité, perte de référence culturelle, rupture dans la tradition de la transmission des savoirs, confrontation à des préjugés existants sur les clientèles respectives de chacune des institutions. Nous pouvons conclure qu'il s'agit «d'un mariage de raison» dans lequel les époux ont même fait chambre à part dans des bâtisses différentes.

Qu'en est-il dans ce contexte de la notion de programme de formation? En dépit de la pureté de l'intention et à l'image de la structure physique de l'établissement, le programme s'apparente à une juxtaposition de cours. Les regroupements d'enseignants s'effectuent par discipline. L'élève a la tâche d'intégrer les apprentissages pour en faire un tout cohérent.

Toutefois, étant donné la nature de la formation professionnelle et, par conséquent, des objectifs de formation à poursuivre, une réflexion plus rapide sur la notion de programme comme étant un ensemble de cours, formant un tout cohérent, a dû s'amorcer. Il faut quand même préciser que cette réflexion a concerné presque exclusivement la partie spécialisation de programme incluant à peine les cours de service.

Par contre, sur le plan de la formation générale, on ne peut parler de programme de formation proprement dit, entendu dans le sens décrit précédemment.

Quel est l'aménagement fonctionnel qui a résulté de l'application de cette notion «cégep»? Un aménagement qui ressemble à une «juxtaposition de solitudes»: une structure départementale disciplinaire; un premier niveau de gestion réalisée par les «pairs» avec une application mitigée des responsabilités départementales concernant les plans d'étude plus particulièrement; l'absence de lieu de concertation pluridisciplinaire; la prestation de l'enseignement commun obligatoire à des groupes homogènes dans plusieurs établissements.

Une intégration de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, est-ce possible? Est-ce souhaitable?

Pour ma part, j'affirme que cette intégration est souhaitable et possible. J'esquisserai quelques raisons qui appuient cette conviction et quelques pistes de solution qu'il m'apparaît intéressant d'exploiter.

Tout d'abord, quels sont les avantages à l'intégration?

- Elle permet à des jeunes qui ont des projets de vie différents d'échanger sur des objets communs qui devraient servir de terreau pour donner un sens à leur vie.

- Elle permet à des jeunes qui ont des projets de vie différents de se connaître, de confronter leurs valeurs et leurs préjugés concernant «l'autre», i.e., le technicien ou le futur diplômé universitaire, préparant ainsi de meilleurs citoyens.

- Elle permet à des jeunes qui ont des projets de vie spécifiques de prendre une certaine distance par rapport à leur façon d'appréhender le réel, par la confrontation de visions différentes du monde et ce, entre pairs.

- Elle permet à des jeunes de sexe différent et ce, particulièrement pour les programmes à forte concentration masculine ou féminine, d'échanger sur différents sujets et de confronter leurs opinions, facilitant ainsi des relations plus harmonieuses autant dans le travail que dans la vie quotidienne.

- Elle oblige les professeurs à une nécessaire concertation pour donner une cohérence au processus de formation.

Il y a évidemment des inconvénients liés à l'intégration, à savoir, entre autres: la difficulté pour les professeurs de soutenir l'intérêt de l'ensemble des étudiants dans des groupes hétérogènes; la difficulté pour l'élève de créer rapidement des liens dans des groupes hétérogènes, les sessions ne comportant que quinze semaines.

Quels pourraient être, dans ce contexte, les aménagements facilitateurs? Je citerai ici quelques exemples qui sont actuellement en application dans certains établissements ou qui font l'objet de réflexion, autant dans des groupes d'administrateurs que de professionnels ou de professeurs, à savoir: préciser les objectifs de formation pour chacun des programmes incluant la formation commune; préciser comment, dans chacun des cours, est véhiculée la notion de formation fondamentale: rigueur de la pensée, rigueur dans les méthodes de travail, développement du sens critique, des capacités d'analyse et de synthèses, des habilités de communications orales et écrites, développement d'une conscience historique; prévoir des lieux de concertation pluridisciplinaires, type approche-programme; prévoir des périodes d'intégration au cours du processus de formation de l'élève; en première et deuxième session, pallier aux inconvénients de la constitution des groupes hétérogènes en permettant à des mêmes étudiants et professeurs d'être ensemble pour deux cours consécutifs, dans des cours communs obligatoires.

Il m'apparaît également que certaines considérations sont des préalables «absolus» pour réussir ce «mariage», à savoir: que chaque professeur situe son enseignement dans un ensemble intégré, le programme; que la notion de «formation fondamentale» soit mise en application par chaque professeur, selon la nature des enseignements dispensés; que l'école redevienne un lieu de formation et non seulement d'information; que le professeur en enseignement général comme celui en enseignement professionnel fasse l'effort de dépasser ses préjugés concernant «l'autre», sa formation, l'importance de «son» cours dans la formation globale de l'élève; que les programmes de formation professionnelle soient réanalysés à la lumière de la notion de programme qui inclut les cours communs comme des éléments **essentiels** de formation; que soit revu l'aménagement des tâches de l'enseignant; que l'élève redevienne «l'élément central» du processus de formation. Actuellement, il me semble, que dans la majorité des cas, le centre, c'est la matière ou la spécialisation.

En guise de conclusion, j'aimerais partager avec vous une réflexion sur le défi posé par la démocratisation et l'accessibilité. En effet, ce défi consiste à développer, sur le plan intellectuel, toute une population. Nous savons par l'expérience qu'au niveau de l'enseignement professionnel, plus particulièrement, les élèves sont souvent la première génération d'individus plus «instruits». Ces individus ont un potentiel intellectuel réel, mais pour la plupart, ils n'ont pas baigné dans un milieu culturel qui facilite les apprentissages intellectuels. Comme l'écrit Guy Brouillet[1] «...la vie intellectuelle a ses lois internes, transcendantes à n'importe quelle méthode pédagogique. Apprendre demande du temps et de la patience. Apprendre est difficile et suppose que l'on se plie à certaines exigences. Recommencer est une des conditions de la vie intellectuelle».

Pour réussir à atteindre les objectifs de formation du niveau de l'enseignement supérieur, beaucoup de ces élèves ont besoin de modèles et du support de leurs éducateurs pour pallier au vide relatif sur le plan socio-culturel. Arriver à faire en sorte que sans déqualifier nos diplômes, nous puissions donner à cette génération les outils intellectuels de base que d'aucuns qualifient de formation fondamentale, est le défi que le système tel que préconisé pourrait nous permettre de relever.

Les cégeps ont 20 ans, les professionnels, les professeurs et les administrateurs de ces établissements ont acquis une expertise propre à ce niveau d'enseignement qui nous permet de croire que le défi peut être relevé.

Je terminerai avec une citation de Arthur Ward «L'enseignant médiocre se contente de dire. Le bon enseignant explique. L'enseignant supérieur démontre. L'enseignant exceptionnel inspire».

En ce qui me concerne et compte tenu de mon propre scénario, il me semble souhaitable de tenter de réaliser vraiment l'intégration de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, la conjoncture actuelle semble favorable et nous pourrions espérer que pour le 25e anniversaire des cégeps, ce «mariage soit consommé» afin qu'il puisse porter ses fruits.

Communication de
André ARCHAMBAULT
Secrétaire général
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

D'entrée de jeu j'applaudis au choix du titre de cet atelier thématique: cohabitation du général et du professionnel. Je me suis demandé quelle pudeur de langage ou quelle intuition avaient fait choisir le terme «cohabitation» plutôt que mariage par exemple? Le choix est heureux et il m'apparaît faire image en traduisant justement la réalité vécue dans les cégeps.

Je ne crois pas me tromper beaucoup en affirmant que les «pères» du cégep avaient sans doute rêvé d'une union plus intime entre le général et le professionnel. Ce qui ressort des intentions du rapport Parent quand on le relit aujourd'hui, c'est la générosité humaniste du projet de formation qu'il véhiculait. Il s'agissait non seulement de faire vivre et étudier dans une même bâtisse des étudiants venant de deux horizons jusqu'alors si lointains, mais bien de créer une symbiose culturelle en chacun des futurs cégépiens et cégépiennes.

(1) Guy Brouillet, Grandeur et misère d'un cégep..., dans Prospectives, février-avril 1982, pp. 8 à 12.

L'étudiant du futur institut, comme on appelait alors le cégep, aurait un programme de formation incluant obligatoirement des disciplines générales et professionnelles. Ainsi, au contact de ses copains du secteur professionnel, l'étudiant du général serait amené à roder les notions souvent trop abstraites de sa concentration. Pendant ce temps, l'étudiant du professionnel élargirait la portée de sa spécialité à la lumière des notions théoriques. L'homo «québécensis» qui sortirait des cégeps aurait une formation équilibrée où science et technique, théorie et pratique auraient trouvé place pour s'épanouir. C'était d'ailleurs ainsi que plusieurs voyaient la formation fondamentale à l'époque.

Ce généreux projet ne s'est cependant pas traduit dans la première version du régime pédagogique des collèges, ni dans la deuxième d'ailleurs. Toutes sortes de contingences, de traditions et de négociations ont fait que les programmes du secteur général ont continué à ressembler étrangement, dans leur structure, aux options du cours classique et que le contenu de spécialité des programmes professionnels est demeuré largement le même. La seule vraie modification résidait dans l'introduction de matières obligatoires pour tous, dont la philosophie, et dans l'insertion de cours complémentaires. Il nous faut bien honnêtement reconnaître que les concessions requises pour la cohabitation ont été toutes consenties par le seul secteur professionnel. Peut-être devons-nous chercher là une des raisons de la froideur persistante de plusieurs, face à une cohabitation dans laquelle le seul partenaire forcé de changer ses habitudes a été le secteur professionnel.

Il serait vain de chercher la date et la cause d'un quelconque divorce entre le général et le professionnel dans les cégeps. Il n'y a tout simplement jamais eu mariage. Vous me permettrez de paraphraser une image inventée pour désigner d'autres réalités de chez nous: la cohabitation du général et du professionnel au cégep c'est la coexistence de deux solitudes, comme quoi il s'agit bien d'un produit «made in Québec».

Force nous est de constater toutefois que cette cohabitation s'est révélée jusqu'à maintenant étonnamment pacifique. Les querelles de ménage ont été très rares. On a l'impression que le général et le professionnel vivent en état de corésignation tranquille. Bien sûr, nous rencontrons dans nos collèges respectifs des nostalgiques des paradis perdus. Tous et chacun d'entre nous, qui sommes assez âgés pour avoir assisté ou participé aux débuts de cette vie commune, nous surprenons parfois en flagrant délit de regrets de quelques vertus oubliées du temps d'avant les cégeps.

Ces regrets seront d'autant plus forts chez certains que la nouvelle formule n'a pas tenu toutes ses promesses. L'osmose qui devait se produire chez les étudiants entre les valeurs réciproques des deux secteurs ne semble avoir joué que dans un sens. Plusieurs cégépiens et cégépiennes inscrits dans les programmes généraux sont demeurés imperméables aux cours des disciplines techniques. Encore aujourd'hui, la proportion des élèves du général qui choisissent leurs cours complémentaires dans des disciplines professionnelles demeure étonnamment faible. Je m'empresse toutefois de préciser, à la décharge des étudiants, que l'offre de cours techniques abordables pour des non-spécialistes a toujours été restreinte dans la plupart des collèges. La situation s'est un peu modifiée récemment. Il semble que cette amélioration de l'offre soit cependant due davantage à des nécessités administratives qu'à une conviction pédagogique et culturelle. Certains programmes professionnels subissant une baisse de clientèle, on offre des cours complémentaires en vue de mininiser les mises en disponibilité d'enseignants. Comme quoi les contingences conduisent parfois à d'imprévisibles retours de situation.

Je persiste à croire malgré tout que le choix de départ de regrouper les enseignements général et professionnel au sein des cégeps était fort pertinent. J'aimerais tenter de vous en présenter certains avantages.

L'un des plus importants a été selon moi de contribuer ainsi à revaloriser globalement la formation professionnelle. Désormais, tout le monde irait au même genre de collège, tout le monde recevrait le même diplôme, tout le monde suivrait, en partie, les mêmes cours, tout le monde pourrait dire avec une égale fierté: «Moi je vais au cégep». Replaçons-nous dans le contexte d'il y a 20 ans et nous pourrons mieux mesurer l'impact d'une telle mesure. À l'avenir, les collèges, avec leur auréole d'établissements voués à l'excellence intellectuelle, allaient offrir une formation technique nouvellement promue au rang de la même excellence. Pour ceux qui douteraient de la réussite de cette valorisation sociale, je vous invite à comparer les statistiques sur la population étudiante inscrite dans des programmes professionnels, en 1967 et maintenant. Les chiffres sont éloquents.

Un autre avantage non négligeable que comporte cette cohabitation, transparaît dans la composition du corps professoral des cégeps. On cherchera en vain d'autres types d'établissements jouissant d'une telle concentration de ressources humaines hautement spécialisées et d'une aussi grande diversité. Dans les cégeps, se côtoient quotidiennement électroniciens et philosophes, infirmières et économistes, comptables et psychologues, éducateurs physiques et informaticiens, artistes et mathématiciens, diplômés universitaires et praticiens possédant une solide expérience industrielle. Le seul fait pour tous ces spécialistes de travailler dans un même établissement, à la même tâche de formation, ne peut manquer de générer une attitude d'ouverture d'esprit face aux autres savoirs. Il me semble cependant qu'on n'attire pas suffisamment l'attention des étudiants sur cette incroyable richesse qui est à leur disposition.

Je trouve renversant de constater, en questionnant un peu les cégépiens et les cégépiennes, qu'ils véhiculent les clichés les plus éculés sur leurs collègues de l'autre secteur avant d'avouer qu'en fait, ils ne savent pas vraiment ce qu'ils font. On en vient presque à croire que l'enseignement professionnel et l'enseignement général ne se donnent pas dans le même collège mais dans deux bunkers enfouis à des kilomètres de distance. S'il y a cohabitation il m'apparaît aussi qu'il y a coignorance. Il ne faut donc pas se surprendre que les étudiants ne retirent pas plus de profit de leurs présumées fréquentations généralo-professionnelles. Aussi incongru que cela puisse paraître, je suggérerais qu'on organise pour tous les étudiants et étudiantes de chaque cégep une visite commentée de leur propre collège. J'ajouterai qu'il ne serait pas inutile d'offrir la même possibilité à l'ensemble du personnel et plus spécialement aux enseignants. L'expédition serait riche en découvertes pour plusieurs.

Les professeurs pourraient, selon moi, jouer un rôle privilégié afin de faciliter la cohabitation général-professionnel dans les collèges. Cela présuppose bien sûr que les enseignants soient eux-mêmes convaincus des avantages de cette convivialité, ce qui n'est pas évident. Lorsqu'on va au-delà du discours théorique sur les avantages d'une formation polyvalente, on constate qu'encore aujourd'hui, nombre de professeurs des secteurs général et professionnel se situent aux antipodes les uns des autres, dans leur conception de ce que devrait être la formation souhaitable pour un cégépien et sur la place que devraient y occuper les disciplines de l'autre secteur.

Ils sont nombreux les enseignants du secteur général à trouver le secteur technique trop envahissant avec ses demandes constantes en appareillages nouveaux et en espaces pour les loger, avec ses virages technologiques ou autres. Il n'est pas rare de rencontrer des enseignants du secteur professionnel qui ne voient pas l'utilité de certains cours généraux dans le programme de leurs étudiants. En somme, la foi n'est pas très vive et les oeuvres encore moins.

Il faut reconnaître que les déplacements capricieux et imprévisibles de la clientèle étudiante d'un secteur à l'autre, au cours des années, ont contribué à créer une instabilité génératrice de doutes, pas toujours cartésiens, sur les avantages de la cohabitation. Ne me croyez pas à ce point naïf que je ne sache pas tout ce que recouvre d'implications contractuelles ou autres de mettre en place des programmes d'études qui feraient systématiquement place à plus de cours d'un autre secteur. Ce serait, dans bien des cas, mettre les gens en face du dilemme cornélien de choisir entre leur gagne-pain et une certaine conception de la formation collégiale qui, soit dit en passant, n'a pas fait l'objet d'une unanimité déclarée. Il faudra peut-être qu'un jour on se branche comme société, mais c'est là une autre question. On se retrouve encore une fois frappés par la justesse de l'image de la cohabitation. On veut bien vivre ensemble, à la condition que l'autre se fasse le plus discret possible. Il n'est pas question de se laisser tripoter le «modus vivendi» mis en place au cours des années.

Mais alors, les difficultés rencontrées ne font-elles pas la preuve que le projet de regroupement des deux grands secteurs de formation qui est à la base des cégeps et qui en fait l'originalité, n'a été qu'une belle utopie? Ne serait-il pas temps, pour l'épanouissement des co-habitants, de casser maison? Le bilan que je dresse personnellement n'en est pas un d'échec.

Au cours des 20 dernières années dans les cégeps, le secteur professionnel a fait preuve d'une vitalité impressionnante. La refonte périodique des programmes pour les adapter à l'évolution technologique, la création d'un matériel pédagogique abondant et de qualité, le recyclage auquel les enseignants de ce secteur ont consenti beaucoup de temps et d'énergie, la mise au point et l'implantation de programmes de formation dans des domaines nouveaux: voilà autant de signes évidents d'une extraordinaire réussite. On pourrait difficilement prétendre que la cohabitation avec le secteur général a étouffé le dynamisme propre du secteur professionnel.

Parallèlement à ce foisonnement et cet éclatement du professionnel, le secteur général a aussi connu un développement important bien que moins spectaculaire. On n'a pas assisté à la multiplication de nouveaux programmes, mais les efforts ont surtout porté sur le développement de méthodes et d'outils pédagogiques mieux adaptés à une toute nouvelle clientèle. Là aussi les enseignants ont dû faire preuve de créativité pour diversifier les moyens de communiquer des notions communes à des étudiants dont les centres d'intérêt sont très variés. Il fallait le faire, comme on dit, et ça a été fait très largement.

On se demande parfois comment il se fait qu'il n'y ait pas une meilleure harmonisation entre les objectifs des deux enseignements. Il faut reconnaître à ce sujet que la conjoncture du développement des savoirs, depuis pas mal de temps déjà, ne va pas tellement dans le sens de l'unification mais bien vers la sur-spécialisation qui isole. On ne peut pas raisonnablement penser qu'on peut mettre au point 150 programmes d'enseignement qui soient à la fois très différents les uns des autres tout en poursuivant des objectifs communs. Il ne faudrait pas se surprendre qu'au terme d'une opération de spécialisation on ne retrouve plus l'approche globale d'autrefois.

Je ferai remarquer toutefois que les cégeps et leur vécu de cohabitation général-professionnel sont probablement les institutions qui sont les mieux nanties pour rééquilibrer, auprès de leur jeune clientèle, les exigences d'une bonne formation de base et d'une solide spécialisation. Comme le disait un de mes anciens professeurs: «Tant qu'il va traîner un peu de poussière de culture dans les collèges, on va être capables de faire du monde avec les jeunes». N'est-ce pas là le fin mot de la formation fondamentale: faire du monde?

Ne serait-ce que pour ces raisons, je suis convaincu que la cohabitation du général et du professionnel demeure une voie d'avenir pour les cégeps. Maintenant qu'on connaît mieux ce qu'on ne doit pas en attendre, je pense qu'on doit continuer à relever le défi. Laissons les professeurs et les étudiants du général et du professionnel se côtoyer. Le Petit Prince nous a appris que c'est la façon de s'apprivoiser.

Je termine en me permettant une auto-suggestion. En tant que membre de l'équipe de gestion d'un cégep je sens que je pourrais contribuer à enrichir la cohabitation du général et du professionnel dans mon collège en saisissant toutes les occasions de publiciser à l'interne ce qui se fait dans les différents programmes. Je persiste à penser qu'il y a une large part de méconnaissance dans les préjugés et les réticences qui persistent. Nos étudiants sauront reconnaître et tirer profit de la compétence, qu'elle soit technique, littéraire, scientifique ou artistique. Montrons-leur qu'elle est omniprésente dans leur cégep et ils trouveront bien le moyen de s'en inspirer.

Après tout, qui nous dit que la cohabitation ne peut pas faire des enfants forts?

C • College applied arts and technologies, cégep ou «Junior College»?

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, certains désespèrent souvent de l'existence des cégeps. Ailleurs, le cégep est un modèle valorisé. L'Organisation de coopération et de développement économique considère qu'il serait dommage de le voir disparaître. En Ontario, comme aux États-Unis, on a fait des choix différents pour répondre aux mêmes besoins en matière d'éducation postsecondaire.

Quelles sont les différences et les ressemblances des systèmes choisis ailleurs par rapport au nôtre? Sommes-nous les seuls à nous questionner sur la valeur des choix effectués voilà déjà vingt ans?

Communication de
André LEGAULT
Directeur général
Cégep du Vieux Montréal

LES «JUNIOR COLLEGES» AUX ÉTATS-UNIS ET LES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES EN ONTARIO

L'expérience américaine

Comme c'est le cas dans plusieurs domaines, celui de l'éducation n'échappe pas au fait que l'expérience américaine ait grandement influencé le développement de l'éducation postsecondaire au Canada.

En 1860, les États-Unis comptaient 246 universités et collèges, mais seulement 17 de ces institutions étaient des universités ou collèges d'État. La Loi Morrill (Land Grant) durant la période de la guerre civile a donné naissance à un nombre considérable de collèges agricoles et d'arts mécaniques dans presque chaque état. L'implication hâtive du gouvernement fédéral dans l'éducation postsecondaire aux États-Unis prenait racine dans le principe que tout le peuple américain devait avoir des chances égales en éducation. Cet objectif ne pouvait être atteint que par une participation du gouvernement fédéral qui, par son pouvoir de taxation, suppléait à la pauvreté de certains états.

Contrairement à la pratique des universités européennes qui sélectionnaient leurs étudiants, les universités américaines ont offert, dès le début, une formation à des clientèles hétérogènes.

Le choc académique et émotif subi par des étudiants passant du secondaire à l'université incita plusieurs présidents d'universités américaines à promouvoir un niveau d'enseignement transitoire entre l'école et l'université, ce qui donna naissance au collège. Le terme «Junior College» ne fut utilisé que quelques années plus tard. Fresno en Californie créa le premier collège en 1910. Cependant depuis 1901 des diplômes «post graduate» étaient décernés par des écoles secondaires. En 1922 les États-Unis comptaient plus de 207 «Junior Colleges» dont 137 étaient privés.

Entre 1901 et 1960 les collèges américains subirent des transformations majeures. Les programmes d'enseignement devinrent plus diversifiés et incluront la formation technique et professionnelle, l'éducation communautaire et des programmes d'appoint. Le degré de financement et de contrôle de l'État pouvait varier entre les états, mais l'intégration des collèges dans leurs communautés respectives devint une caractéristique commune.

C'est durant ces années que le collège américain, comme il est maintenant connu, fut accepté par l'ensemble du peuple américain. Le «Junior College» accessible à tous transcendait les besoins éducatifs des citoyens de tout âge et de toute souche.

En 1960 des collèges étaient en place dans tous les états américains. Leur nombre passait de 678 en 1961 à 1100 en 1971. Durant cette période le nombre d'étudiants passa de 750 000 à 2 500 000. Un apport massif de capitaux publics et privés accompagna le processus.

Les collèges communautaires en Ontario

En 15 ans l'Ontario a développé un système collégial de 22 institutions réparties sur 90 campus et offrant des programmes d'enseignement à plus de 100 000 étudiants à temps plein et à plus de 500 000 étudiants à temps partiel. Il s'agit d'un système stable contrairement à plusieurs autres systèmes canadiens. Il y a un lien probable entre cette stabilité et le règne d'une quarantaine d'années du Parti conservateur provincial.

Fait à noter, le Premier Ministre William Davis fut également Ministre de l'Éducation et, à ce titre, développa et articula le concept du collège communautaire postsecondaire non orienté vers l'université.

Dès le départ, le but des collèges communautaires fut d'orienter l'élève diplômé vers le marché du travail. Contrairement à ce qui s'est passé dans d'autres provinces, la mission des collèges communautaires ontariens n'a jamais été remise en question et a reçu, dès le début et tout au long des ans, l'aval de la population et du milieu de l'éducation ontarien.

Le respect est généralement plus grand entre le monde universitaire et collégial en Ontario, car l'un n'a jamais été une menace pour l'autre.

Le critère principal pour juger du succès d'un collège communautaire est le placement des élèves diplômés. Dans un environnement où l'obtention d'un emploi est aussi critique, un facteur comme la formation de base passe souvent au deuxième rang.

L'implication massive du gouvernement fédéral, en plus de la richesse de la province, a permis de mettre instantanément (1967-1972) sur pied un système postsecondaire.

Autre facteur de stabilité, la syndicalisation des personnels en 1972 a eu peu d'effet sur le fonctionnement des collèges si ce n'est une grève de deux mois en 1984.

Au plan pédagogique on assiste depuis quelques années à une rationalisation des programmes d'études et à une forma-

tion technologique de plus en plus sophistiquée. L'approbation des programmes par le Conseil des Régents permet d'éviter la duplication dans une même région.

À l'éducation des adultes, l'Ontario n'a pas échappé aux luttes connues ailleurs entre le secondaire, le collégial et le niveau universitaire. Ces difficultés ont obligé le système collégial ontarien à mieux planifier et à centraliser la prise de décision.

Le financement des collèges communautaires ontariens se fait en prenant comme facteur les programmes et la clientèle. On parle actuellement d'ajouter un facteur pour l'éloignement. Tel que mentionné antérieurement, le gouvernement fédéral joue un tel rôle que dans certaines institutions les programmes d'études ont été modifiés pour se conformer aux critères de financement. Le gouvernement provincial s'applique présentement à diminuer l'impact d'Ottawa sur les collèges.

Durant les dix premières années d'existence les collèges relevaient du ministère de l'Éducation. Depuis 1977 ils sont sous la responsabilité du ministère des Collèges et des Universités. La structure décisionnelle qui gouverne les collèges ontariens se compose du ministère des Collèges et des Universités, le Conseil des Régents et chaque collège a un conseil des Gouverneurs. Il n'y a pas de membres du personnel ou d'étudiant qui siègent avec droit de vote au conseil des Gouverneurs. Les étudiants et les personnels participent habituellement à des comités aviseurs.

Le point faible des collèges ontariens est assurément la formation de base. Même si dans l'énoncé de mission initiale on y inclut une référence spécifique aux programmes de base, même si le tiers du curriculum devrait porter sur la formation de base, la réalité est différente.

Une prise de conscience à l'effet d'accentuer l'importance de la formation de base dans les programmes et le haut niveau de ressources disponibles pour maintenir les programmes professionnels à la fine pointe de la technologie permettent aux collèges communautaires ontariens d'être très confiants face à leur avenir.

Communication de
Raymond DOUCET
Coordonnateur des programmes francophones
Humber College (Ontario)

LE SYSTÈME COLLÉGIAL: UNE RÉFLEXION PERSONNELLE

Je travaille au Collège Humber d'Arts appliqués et de Technologie à Toronto depuis 8 ans à titre de professeur-administrateur. Oui, dans la province de l'Ontario, dans le système collégial, tout administrateur, même le président, s'il le désire, peut enseigner. D'ailleurs, comme coordonnateur de programme, on se doit, en tant que cadre, d'être professeur.

C'est donc sous l'angle de la coordination des services en langue française au Collège Humber que la présente communication sera faite. Comme je crois savoir que les participants à cette session sont du système collégial québécois, ce sera à la période qui suit la communication que la problématique de l'intitulé pourra se développer dans le sens que la confrontation amicale des deux systèmes collégiaux le permettra. Quant aux Junior Colleges des états américains, chacun pourra y apporter l'information acquise de seconde main à moins que la personne ne sorte fraîchement relâchée du système.

En Ontario, des 22 collèges communautaires, six sont désignés collèges bilingues (deux dans l'est de la province, trois dans le nord et un dans la péninsule du Niagara, au sud). Les autres collèges se partagent des appellations différentes en ce qui a trait à la langue.

En fait, malgré les efforts en vue du bilinguisme, malgré la loi 8, c'est-à-dire la prestation de services en langue française au niveau du gouvernement de la province dans les régions désignées bilingues par la concentration de parlants français identifiés dans ces régions, il reste que le système collégial est anglophone, conçu il y a plus de 20 ans par des anglophones, pour des anglophones, très près des marchés concurrentiels américains, dans le but d'assurer à la province de l'Ontario, en plus des diplômés des universités qui soient chercheurs, médecins, professionnels de tout acabit, une variété de travailleurs, de gérants, d'artistes commerciaux, de techniciens, d'agents spécialisés qui assurent le maintien et le développement des standards économiques et la concurrence avec les marchés étrangers.

Le collège, en Ontario, c'est avant tout un mode d'accès direct sur le marché du travail spécialisé; c'est aussi, et cela contrairement au Québec, un déversoir des universités qui, en plus de former l'être, le penseur, le chercheur, le professionnel, permettent, involontairement peut-être, à l'individu, de réaliser que le pragmatisme de la société nord-américaine a besoin de la formation collégiale ou de son équivalent.

Le collège reste donc l'outil indispensable entre les mains de la société pour assurer sa survie, sa meilleure vie, sa plus-vie.

Bien sûr il y a des malaises: le personnel vieillit, s'est établi, se durcit; l'administration régit le financement des opérations avec un système de lois et de valeurs qui contraignent à une meilleure organisation, à une efficacité plus exigeante, à une «rigoureusité» alarmante; le syndicalisme pousse ses membres à des revendications contraires aux relations du travail harmonieuses entre patrons et employés; les étudiants sont bien différents de ceux qu'avaient imaginés les fondateurs des collèges, eux-mêmes de classes moyennes-supérieures, anglo-saxons, académiquement orientés.

Il reste que le collège, dans sa forme actuelle, est le coeur du système de préparation nécessaire au fonctionnement de l'individu en société. Le collège communautaire en Ontario a besoin de s'adresser également à l'esprit et à l'intelligence de l'étudiant. La technologie de pointe obnubile la vision que doit avoir l'homme de lui-même. C'est en regardant dans la direction du Québec que le collège ontarien peut assurer sa subsistance à long terme dans ce sens. On a foi, au Québec, dans la formation globale de la personne. La philosophie influe une dimension à l'être qui respecte davantage les lois de la création et de l'évolution. En Ontario la technologie a pris le pas sur l'être... le serviteur est passé «maître».

Je fais ma réflexion à partir de mots.

La flexibilité. Le collège communautaire est flexible au point de voir apparaître et disparaître des programmes entiers qui doivent naître ou mourir d'après les recommandations des comités aviseurs de programmes, comités mis en place pour chaque programme offert à chacun des 22 collèges, comités formés de membres de l'industrie, de la technologie en cause ou des arts appliqués quels qu'ils soient. On retrouve donc des collèges avec des programmes répondant à des besoins locaux, des collèges avec des programmes de renommée nationale à cause du mérite et de l'expertise des professeurs, des programmes où les professeurs ne sont pas des professeurs, mais des gens d'affaires, des personnalités des professions libérales. Tout en étant flexible, le collège communautaire risque de répondre aux besoins sans cesse croissants et exigeants d'une technologie de pointe qui veut, par choix, ignorer la formation humaine à l'intérieur des programmes collégiaux et qui, du même coup, réclame aux diplômés des comportements humains souvent le résultat d'une formation humaine prolongée.

L'autonomie. On retrouve en Ontario des collèges qui sont dynamiques, à l'affût de ce qui peut rapporter sinon des profits, du moins des fonds. Il y a sans doute le mécanisme de financement prévu par la loi qui créa le système collégial, mais chacun des collèges doit assurer sa propre subsistance. C'est une lutte territoriale, géographique d'abord, mais aussi des marchés nouveaux, internationaux. On établit les règles du jeu au fur et à mesure et souvent même après les faits dans ces champs d'initiative et d'activités. L'autonomie en ce sens est le coeur du système.

La collaboration. Il faut collaborer avec l'industrie, les services, le développement technologique afin de s'assurer les nouveaux programmes, les meilleurs professeurs, l'argent nécessaire des compagnies qui utilisent les classes, les laboratoires, comme salles de montre à leurs clients et visiteurs. Il faut sans doute être conscient de la ligne de démarcation entre les forces opposées pour mener à bien une activité qui ne peut être «bénéficiante» que par la vision des administrateurs.

Le discernement. Des centaines de programmes, de projets, d'activités à caractère particulier, il faut choisir ceux et celles qui, d'abord, répondent à la mission, à la raison d'être du collège communautaire. Il faut s'assurer que la communauté soit desservie dans ses attentes les plus intimes. Il y a d'abord la population étudiante à plein temps; une population d'étudiants qui arrive de l'école secondaire à cinq voies d'apprentissage, ou qui arrive d'ailleurs, et où l'anglais n'est pas toujours la langue première. Il y a aussi la population étudiante à temps partiel, soit parrainée par la Main-d'Oeuvre du Canada ou bénéficiant d'aide gouvernementale à tout palier ou bien encore en payant les frais de scolarité. L'éducation est dispendieuse en Ontario. Il y a la population étudiante importée: celle qui vient chercher ce dont elle a besoin pendant le temps qu'il faut avant de retourner chez soi. Et aussi, l'éducation exportée: celle où les professeurs, les compétences vont porter à l'étranger les connaissances demandées. Et puis, l'éducation c'est permanent. Il faut répondre aux besoins des gens. Il faut discerner entre subsistance et engouement, entre réalité des faits et éphémérité du temps, entre analogies et pertinence du réel.

La compétition. Elle est là, bien présente, à l'intérieur et à l'extérieur du collège. Elle affine les esprits, rend plus forts ceux qui savent s'en détacher.

Le personnel. L'administration change, évolue, se renouvelle. On doit apprendre des nouvelles fonctions rapidement, on doit occuper des postes différents temporairement; on a la garantie de sa sécurité dans l'insécurité assurée. Oui, il faut plaire mais il faut produire; le succès assure le changement.

Les cadres de deuxième ordre sont plus stables peut-être mais souvent se cachent derrière l'éparpillement des documents à produire, des questionnaires à formuler et à analyser, des projets à présenter, des évaluations à rendre, du personnel à embaucher ... plusieurs n'y tiennent pas le coup.

Le personnel de soutien, jeune à l'occasion est vieux dans ses habitudes, des habitudes qui ont été créées par les plus âgés; même avec l'automatisation, les systèmes les plus récents d'informatisation utilisés dans les bureaux, il semble que le travail accompli soit plus rare que le travail mis à la réalisation du travail accompli.

Les étudiants. Les étudiants ont hâte de quitter le collège. Ils ont peur des entrevues; ils veulent un travail rémunérateur; ils savent que la compétition est dans le marché du travail, que leurs amis peuvent réussir, qu'eux aussi ont une chance, plusieurs chances de succès; ils connaissent les règles du jeu pour avoir été sur le marché du travail auparavant ou à temps partiel, ils pensent savoir...

Les édifices. Tout est bien entretenu. On construit à nouveau. Les appareils à haute performance, les robots, l'informatique, les ordinateurs, les laboratoires spécialisés trouvent les locaux appropriés, proprement aménagés aux nouvelles fonctions, sûrs, c'est-à-dire où les mesures de sûreté et de sécurité ont été étudiées et mises en place. Enfin, les édifices sont plaisants, on remplace volontiers. Mais, la question se pose. L'identité? Ce qui fait d'un collège communautaire «a College of Applied Arts and Technology» s'identifie-t-il au concept québécois du cégep ou américain du Junior College? À nous la parole.

D • Le cégep, ordre supérieur d'enseignement

PROBLÉMATIQUE

Il s'agit d'un changement récent qui tient à des volontés politiques mais qui a une portée symbolique. Le fait d'être «postsecondaire» pourrait-il faire des cégeps autre chose qu'une composante d'un ordre supérieur d'enseignement? Malheureusement, il y a eu peu de contacts établissement à établissement entre les cégeps et les universités.

Qu'est-ce qui caractérise, dans notre société, un ordre supérieur d'enseignement? Est-ce que l'intégration du réseau collégial au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science ne pourrait pas être autre chose qu'une opération administrative ou est-ce qu'elle engendre une nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur, un ajustement du partage des missions et des responsabilités entre les collèges et les universités? Cette dynamique est-elle la même pour le professionnel et le général? Qu'est-ce que le collégial fait de manière exclusive ou originale dans le domaine de la formation postsecondaire?

Communication de
Yves ROUSSEAU
Directeur des programmes scientifiques
Fonds pour la formation de chercheurs
et l'aide à la recherche (F.C.A.R.)

LE CÉGEP, ORDRE SUPÉRIEUR D'ENSEIGNEMENT

Le programme d'Aide aux chercheurs des collèges et aux chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue (A.C.S.A.I.R.) a été mis sur pied à titre expérimental en 1981 pour trois ans. Celui-ci avait pour objectif de stimuler le développement de la recherche dans le milieu collégial. Il visait les professeurs de collège qui avaient le goût et le désir de s'adonner à des activités de recherche. Ce programme offre deux types d'aide: des subventions pour le fonctionnement et l'équipement et un mécanisme qui permet au professeur de collège d'obtenir un dégagement de sa tâche d'enseignement pouvant aller jusqu'à 80 p. cent.

Stabilité de la demande

Au cours des derniers exercices, on constate la stabilité de la demande de subvention. Il y avait 63 demandes en 1984-1985, 66 les deux années suivantes, puis 65 et enfin, cette année, il y en a 67. Les enveloppes budgétaires accordées à ce programme ont été à peu près constantes, autour de 200 000 $. En 1984-1985, il y a eu 37 demandes acceptées, dont 17 renouvellements et 20 nouvelles demandes. En 1985-1986, il y a eu autant (18) de renouvellements que de nouvelles demandes. En 1988-1989, il y a 19 renouvellements et 16 nouvelles demandes.

Les chercheurs de collège sont aussi admissibles à d'autres programmes, en particulier les programmes Actions spontanées et Équipes et séminaires. Le programme Actions spontanées présente beaucoup d'avantages. Le chercheur fait lui-même sa lecture des priorités de recherche pour le Québec. Il soumet au Fonds cette lecture et la manière dont il entend contribuer à résoudre un problème qu'il juge important. Il est arrivé à quelques reprises qu'un chercheur de cégep soit subventionné dans ce programme.

Dans le thème qu'on vous propose, on parle de rapprochement université-collège. Or, dans notre programme Équipes et séminaires, nous espérons favoriser le rapprochement des chercheurs des universités et des collèges de façon à former des équipes. Le nombre de demandes de dégagement de tâche pour les chercheurs de collège est à peu près constant au cours des années dans ce programme — une douzaine — et huit ou neuf postes équivalents temps complet sont accordés. C'est à notre avis une voie à privilégier.

J'aimerais revenir à ce constat que dans le cadre du programme A.C.S.A.I.R. la demande paraît stable. Qu'est-ce que cela signifie au point de vue de l'évolution de la recherche dans les collèges? On s'attendait à ce que les chercheurs qui connaissent un certain succès dans le cadre du programme A.C.S.A.I.R. s'orientent dans les autres programmes du Fonds, ce qui de toute évidence n'a pas eu lieu. On peut se demander pourquoi. Peut-être vais-je vous retourner la question: est-ce que la recherche dans les collèges, qui n'est pas généralisée mais qui est tout de même intéressante, a plafonné? Est-ce que les chercheurs vont plutôt s'adresser à d'autres programmes qui subventionnent aussi la recherche dans les collèges?

Si l'on veut que la recherche qu'effectuent les chercheurs de collège soit efficace, elle doit jouir d'une certaine continuité, c'est-à-dire qu'on ne peut s'adonner à des activité de recherche pour un an ou deux, en sortir et revenir. Le fait qu'un certain nombre de personnes demandent des renouvellements dans le cadre du programme A.C.S.A.I.R. est intéressant même si on aurait préféré qu'ils en sortent et aillent vers d'autres programmes. À tout le moins, peut-on penser qu'il y a une certaine continuité, un certain nombre de professeurs qui font de la recherche d'une façon continue.

Intervention de la salle

La stabilité de la demande et le fait qu'il n'y a pas de transfert vers les autres fonds s'expliquent simplement: A.C.S.A.I.R. est le seul programme à ne pas exiger un doctorat. De toute façon, sans le statut de chercheur associé, il est impossible de présenter une demande auprès du gouvernement fédéral. Il existe un certain nombre de blocages institutionnels. Tant que les universités ne développeront pas le statut de chercheur associé (seule l'Université Laval l'a vraiment développé), il sera impossible de présenter une demande auprès du gouvernement fédéral dans la mesure où il n'est pas simple de postuler, sans détenir un doctorat dans les programmes Équi-

pes et séminaires et Actions spontanées. Les gens qui ont développé un certain nombre de compétences restent dans A.C.SA.I.R. Quant à ceux qui auraient le goût d'entreprendre une recherche, ils se disent qu'ils ont peu de chance en raison du taux de renouvellement élevé. Il y a là un problème structurel.

À partir du moment où l'on accorde de l'importance à la formation de chercheurs pour obtenir des points lors de l'évaluation d'une demande, surtout en sciences sociales, les universitaires n'ont absolument aucun intérêt à avoir dans leur équipe un professeur de collège. C'est même un handicap. Il est plus utile pour eux d'avoir des collègues détenteurs d'un doctorat ou des étudiants gradués. Qu'Équipes et séminaires soit tout à fait la piste à suivre, j'en suis. Mais il faudrait introduire des incitatifs pour que les professeurs de collège puissent y avoir accès. Si l'on ne veut pas connaître la stagnation de l'enseignement au collégial, il va falloir qu'un certain nombre de personnes produisent de nouvelles connaissances pour rafraîchir le milieu, pour que les idées circulent.

Comment développer un savoir-faire dans la présentation de projets si, dans un collège il n'y a pas déjà une ou deux personnes qui ont eu accès à ces programmes de subventions? Dans les universités, les collègues se passent les projets de recherche, ils les analysent ensemble, ils ont siégé à des comités, ils ont appris comment préparer des demandes de subventions, ils connaissent les règles du jeu qu'on n'apprend pas en lisant un formulaire. Dans la mesure où les gens des collèges sont coupés de ce savoir-faire... Toutefois, certains ont développé une expertise et sont capables de s'intégrer au réseau des nouveaux chercheurs. Ce sont des problèmes structurels et non des problèmes de stagnation du bassin des chercheurs de collège ou de leur volonté de s'adonner à la recherche qui créent des difficultés.

Intervention du conférencier

Des incitatifs, il y en aura à partir de l'an prochain. Le programme Équipes et séminaires a été remplacé par deux autres programmes: Soutien aux équipes de recherche et Établissement des nouveaux chercheurs. Dans le premier de ces programmes, une subvention supplémentaire de 5000$ sera accordée si l'équipe comprend un professeur de collège. Une telle mesure s'inscrit dans une logique d'ensemble axée sur une série de suppléments composant autant de mesures incitatives qui viennent s'ajouter à une subvention de base.

L'approche est modifiée pour favoriser la recherche chez les enseignants de niveau cégep. Car la recherche est une des façons pour lesquelles le collège peut devenir un ordre supérieur d'enseignement.

Communication de
Paul-André QUINTIN
Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche
Université du Québec à Trois-Rivières

J'ai pris connaissance de la problématique tortueuse — et même un peu torturée — qui est formulée dans votre document sur l'appartenance — ou non — du cégep à l'ordre supérieur d'enseignement postsecondaire. J'ai simplement envie de vous faire partager cinq ou six idées qui me viennent non pas spontanément, mais d'une analyse inspirée de mon expérience de gestion, de planification et d'enseignement aux deux niveaux.

S'ajoute à cela le fait que nous avons conçu et mis en oeuvre une charte de collaboration entre l'Université du Québec à Trois-Rivières, les quatre cégeps et un collège privé de notre région.

- Je voudrais d'abord vous «consoler» quant aux problèmes de l'enseignement collégial qui ont été soulevés ce matin. Nous avons les nôtres. En voici quelques-uns. On pourra y voir une parenté.

Dans la réflexion que nous menons pour préparer le plan triennal 1988-1991, la formation fondamentale est le principal thème. On s'aperçoit que nos baccalauréats disciplinaires de premier cycle à l'université sont trop spécialisés. On se rend compte que nos baccalauréats de formation professionnelle ne contiennent pas assez de connaissances fondamentales. On prend conscience du fait que les étudiants n'ont pas une formation suffisante sur le plan de certaines qualités de la communication, écrite ou verbale, qu'ils ont des problèmes de compréhension plus globale de la société, que leur formation générale est insuffisante. Dans certains cas, nous risquons de diplômer des analphabètes, un peu comme ils nous sont venus et comme ils vous viennent probablement du secondaire.

Il y a là des effets de société, il n'y a pas lieu de chercher des boucs émissaires. Il faut trouver des pistes de solution. Les problèmes les plus pressants sont presque identiques à ceux que vous avez repérés au niveau des collèges. Ils concernent notamment la formation fondamentale, la connaissance des disciplines, des techniques ou des professions, à partir de leurs fondements. On peut donc établir une parenté entre les objectifs de formation du collège et ceux, à tout le moins, de la première année du premier cycle universitaire.

Si je suis le raisonnement qu'a formulé hier le président du Conseil supérieur de l'éducation, M. Pierre Lucier, je n'hésiterais pas à qualifier de stratégique la première année de baccalauréat universitaire. Elle appartient à cette période de transition entre l'enseignement secondaire et la formation fondamentale menant à un choix de profession ou de discipline au niveau universitaire. Nous avons donc des problèmes communs qui touchent l'idée de formation fondamentale.

- Il existe, au niveau collégial, une voie d'accès à l'université appelée le collège général qui devrait, en théorie, préparer à l'université. Même si je n'ai pas été très surpris, j'ai pu constater une fois de plus que la préoccupation de préparer les étudiants à l'université est plus ou moins absente de votre réflexion explicite. Vous ne faites jamais, dans vos discours, de référence à l'université.

La relation entre les collèges et l'université est loin d'être acquise et bien réfléchie de part et d'autre. La plupart des professeurs d'université ne savent plus — ont-ils jamais su? — ce qui se passe dans les collèges. Ils ne connaissent pas le contenu de la formation des étudiants de collège. Il y a là un manque flagrant de coordination entre les niveaux d'enseignement.

Par ailleurs, les exigences préalables, ce qui est articulé à partir du Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (C.L.E.S.E.C.) sont non pas arbitraires — il est évident qu'on doit trouver absolument certains contenus — mais à la limite artificielles, dans la mesure où les programmes d'université n'ont jamais été ajustés véritablement pour tenir compte de ce qui se donne comme formation dans les collèges.

Certains d'entre vous se souviennent peut-être de l'époque où les collèges classiques devenaient suffisamment forts aux niveaux de Philosophie I et II pour que des programmes universitaires dussent être remaniés. On faisait la première année d'université à l'intérieur de Philosophie II.

Même si, au Québec, on continue à modifier nos programmes sans arrêt, je n'ai jamais senti, comme gestionnaire d'université, la pression pour modifier les programmes d'université en tenant compte de ce qui se fait au niveau des collèges. Il y a une méconnaissance — pour dire le moins — par l'université de ce qui se fait dans les cégeps. (Je ne mets pas ici toutes les nuances qui s'imposent.)

- De plus en plus d'étudiants entrent à l'université après trois années de formation professionnelle. On se demande si l'on ne devrait pas reconnaître certaines formations professionnelles puisqu'en trois ans, on acquiert un certain niveau de connaissances. Peut-être la formation en science comptable dans la première année du premier cycle n'est-elle pas très différente du niveau atteint après trois ans de collège en techniques de comptabilité.

Il se pose donc de nouveaux problèmes dès lors que les étudiants ne cheminent pas tous dans le même sillon — ce qui par ailleurs est très heureux. Les programmes ne s'ajustent pas facilement pour rendre compte de cette réalité. Ces ajustements devraient être beaucoup plus approfondis et plus près de la réalité qu'une simple énumération des contenus de cours.

- Il existe des expériences de collaboration — je vous notais tout à l'heure celle de Trois-Rivières. Le Conseil supérieur de l'éducation a publié un avis dans lequel il en dresse une liste. S'il y a des expériences qui sont tentées, elles ne vont pas sans difficultés majeures, puisque nous sommes en présence de deux systèmes qui ne sont pas faits pour se comprendre.

Le système collégial est centralisé. Il est régi par des normes, des lois et une direction générale. Le système universitaire, lui, est décentralisé. Même si les programmes sont sujets à l'approbation du Conseil des universités ou de la Direction générale de l'enseignement supérieur, il a une marge de manoeuvre qu'on trouve aussi sur le plan du financement. Les universités ne sont absolument pas financées selon le même modèle automatique, plus «normé», des collèges.

On a donc là des modèles différents, de telle sorte qu'on se heurte à des difficultés dès lors qu'on commence à vouloir partager des expériences. Par exemple, nous avons des ententes avec les collèges de la région sur l'utilisation de l'informatique et des équipements de laboratoire. Pour pouvoir utiliser les locaux du cégep, il faut recourir à leurs employés, les payer à temps et demi. De la même façon, on ne peut discuter d'agencement de programmes facilement. S'agissant des programmes, nous ne voulons pas être liés avec seulement un ou deux cégeps de la région parce que la moitié de notre population étudiante vient de l'ensemble du Québec. Mais en même temps, les collèges aussi ne peuvent pas trop s'avancer: le moindre mouvement doit être consigné dans le grand cahier de la Direction générale de l'enseignement collégial pour pouvoir être accepté et reconnu.

Ces systèmes asymétriques ne peuvent se rejoindre facilement sur les plans des conventions collectives, des tâches d'enseignants et du financement.

- Il faut commencer sur le terrain et ne rien attendre des systèmes. Avant de réformer les structures, on peut agir. Le cégep doit être considéré de plain-pied comme niveau d'enseignement supérieur. Je ne vois pas pourquoi on se poserait même la question. Il reste à occuper cette place. Et pour l'occuper, il va falloir travailler sur les relations avec l'université et exercer une pression auprès des universités pour qu'elles fassent de même.

L'appartenance du collège à un ordre d'enseignement supérieur va de soi. Sauf qu'il va falloir le réaliser dans les faits, de manière à enchaîner la formation fondamentale du collège à celle du premier cycle universitaire.

Mais on part de loin. Les professeurs d'université et de collège ne se parlent guère, hormis dans quelques congrès. Cette dialectique et cette sensibilité aux problèmes de formation ne peuvent exister si l'on ne se rencontre pas.

En plus de se rencontrer davantage, il va falloir qu'on cesse d'être hypocrite chaque fois qu'on parle de modifier le programme Formation de chercheurs et aide à la recherche (F.C.A.R.) ou les programmes de fonds de recherche pour les gens non affiliés institutionnellement ou venant des collèges. Les professeurs d'université ne veulent pas qu'on gruge dans leur fonds de subvention, mais seraient très intéressés à ce que des professeurs de collège en disponibilité, déjà payés à 80 p. cent de leur salaire et soutenus par des fonds publics, viennent travailler à certaines recherches ou même donner des cours.

Encore faudrait-il que les conventions collectives le permettent. Encore faudrait-il aussi que les collèges acceptent dans certains cas de collaborer d'abord à des projets de recherche de l'université sans prétendre avoir demain matin leur propre projet. Il y a là toute une série d'attitudes qu'il va falloir dépasser.

Cégeps et universités devraient d'abord collaborer à des projets dans le milieu. L'entente sera plus facile si elle ne touche pas trop la programmation d'enseignement ou de recherche. Bien des régions auraient intérêt à ce que, lorsqu'il y a un collège et une université, se forme un petit consortium qui coordonne ces ressources des collèges et de l'université pour s'occuper de développement régional et — pourquoi pas? — travailler à harmoniser la formation. On ne prend pas assez d'initiative. On attend trop la solution du système.

- Les oubliés dans tout cela sont les étudiants et les étudiantes. Il va falloir renouveler notre attention aux étudiants, parce que c'est quand même pour eux que nous sommes

là. Si c'était eux le fil conducteur de notre progression, on se préoccuperait beaucoup plus de savoir quelle est l'importance des liens entre la formation qui vient avant et celle qui vient après cette «phase de transition» (au sens positif, selon l'expression de M. Lucier), qui me semble avoir, à l'intérieur de l'enseignement supérieur, un avenir très prometteur.

Communication de
Antoine BABY
Vice-doyen à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

LE CÉGEP: NI UN POST-ENFANT, NI UN PRÉ-HOMME

Sur le plan de la formation professionnelle, il me semble que l'enseignement collégial a, grosso modo, obtenu ses lettres de créance au fil des années, même si sa juridiction et la spécificité de son action sont périodiquement remises en question en amont par les ambitions de l'enseignement secondaire et en aval par l'impérialisme de l'enseignement dit supérieur.

Sans prendre la chose pour acquise et réglée une fois pour toutes, je m'attacherai donc davantage à parler du secteur général car il me semble que c'est à ce niveau que notre adolescent chéri a les plus sérieux problèmes d'identité! Lors de la discussion qui suivra, il sera nécessaire que nous tentions de faire, le cas échéant, les adaptations et les transpositions requises par la situation particulière de l'enseignement professionnel au cégep.

Si on me demandait de caractériser le produit fini du système scolaire québécois d'aujourd'hui, du moins tel qu'il nous arrive à l'université, je dirais que c'est **un hybride** issu d'un croisement des **rêves de grandeurs de la Révolution tranquille** et du légendaire **complexe d'infériorité** des Canadiens-français catholiques en matière de **savoir-faire**. Il y a une citation célèbre d'un ancien recteur de l'Université Laval, Mgr Camille Pâquet, qui résume fort bien la mentalité dans laquelle l'élite canadienne-française a été formée pendant très longtemps. «Notre mission, disait-il, est moins de manier les capitaux que de manier des idées; elle consiste moins à allumer les feux des usines que d'entretenir et faire rayonner au loin le foyer lumineux de la religion et de la pensée... Laissons aux nations moins éprises d'idéal ce mercantilisme fiévreux et ce grossier naturalisme qui les rivent à la matière...»[1]

Cette influence considérable dont nous avons cherché à nous affranchir à l'occasion de la Révolution tranquille a fait que nous avons eu énormément de difficulté à nous faire une idée précise de l'éducation que nous voulions de sorte que nous avons mis sur pied un système scolaire dont le produit fini se situe quelque part entre les deux termes de l'alternative de l'illustre prélat: ni vraiment capable d'entretenir et de faire rayonner le foyer de la pensée, ni vraiment apte à contrôler l'industrie dont il est tout juste techniquement capable d'allumer les haut-fourneaux! Des techniciens un peu sans recul et sans profondeur, comme ont dit dans le jargon sportif. Je suis toujours étonné de constater l'étroitesse de l'angle de vision du monde de la plupart de nos jeunes, même au niveau de la maîtrise et du doctorat, leur absence de perspective, la fragilité de leurs acquis intellectuels, leur grande vulnérabilité aux modes, aux vogues, aux engouements surtout quand cela vient des États-Unis et que cela concerne les «how-to-do-it» qui deviennent alors une version étriquée, captive, voire mercantile de la notion moderne de compétence.

Pourtant il y a 20 ans, une intuition historique que je n'hésite pas à qualifier de géniale, émergeait d'une réflexion collective à travers laquelle nous tentions de faire la synthèse et du passé et de l'avenir. Cette intuition géniale, c'est le cégep!

Vingt ans plus tard qu'en est-il au juste? On se demande encore ce qui est le propre du cégep, ce qui fait sa personnalité, son originalité, son utilité? On va même jusqu'à remettre périodiquement son existence en question. Les mots qui servent à le désigner reflètent à eux seuls tout le flou et toute l'ambiguïté de la situation. On parle d'une antichambre de l'enseignement universitaire ou du marché du travail, d'un bassin d'acclimatation au monde des adultes, d'une chambre de décompression de la révolte étudiante, d'une passerelle. On le traite comme une simple transition, etc. On en a même parlé comme d'un rite initiatique réglementant, j'imagine, l'accès au monde des adultes. On l'appelle aussi tantôt l'enseignement préuniversitaire, tantôt l'enseignement postsecondaire. Comme si on n'était pas capable de désigner un adolescent, par exemple, autrement que comme un **post-enfant** ou **un pré-homme**...! Bien sûr il y a du «post» et du «pré» en tout stade, en toute étape, mais cela me paraît symptomatique qu'en l'occurrence, on ne soit pas capable de désigner l'étape autrement qu'en référence à celle qui la précède ou celle qui la suit. Plus récemment on a tenté de moderniser le vocabulaire en empruntant au jargon des NTI et on a désigné l'enseignement collégial comme de l'**interface** entre le secondaire et l'université! Ce qui n'a rien de tellement valorisant pour un ordre d'enseignement qui cherche encore sa spécificité et son autonomie relative et qui doit périodiquement se battre pour justifier son existence.

Qui peut plus, peut moins!

Même l'évolution de la dynamique structurelle de l'enseignement collégial s'est faite en fonction des exigences de l'université. Il s'est établi très tôt une hiérarchisation des concentrations en fonction de leur capacité d'ouvrir des horizons universitaires plus ou mois grands. À partir de ce moment, la répartition dans les diverses filières se trouve déconnectée de la logique de départ. Une tout autre forme de rationalité s'instaure et pour les étudiantes et étudiants, l'avenir se construit en fonction de la logique du «qui peut plus, peut moins». Suivant cette logique, il s'agit de pousser au maximum dans l'espoir d'entrer en sciences pures ou en sciences de la santé. À défaut d'y parvenir, on rétrograde alors vers les sciences humaines avec maths. Puis, si ça ne va toujours pas, on se résigne à chercher refuge dans les sciences humaines sans maths. Ou

[1] Cité par C. Julien, Le Canada dernière chance de l'Europe..., Paris, Grasset, 1966.

encore, dans certains cas, dans l'une ou l'autre des spécialisations accessibles de l'enseignement professionnel. À moins que l'on ne prenne l'option qu'avait prise un ami de mon fils après quelques déboires en cascade: sciences humaines... sans cours!

Comme l'accès aux concentrations de rêve est largement déterminé par le succès scolaire, principalement en sciences et en mathématiques, on se retrouve dans une situation où, comme le signalent G. Caldwell et S. Langlois[1], la plupart des jeunes doivent faire des choix largement irréversibles dès la deuxième et la troisième années du secondaire, sans être pleinement conscients non seulement de la portée de ces choix, mais aussi du fait que le moindre relâchement un tant soit peu prolongé au niveau de leur quotidien scolaire, surtout en sciences et en maths, risque fort d'hypothéquer lourdement leur avenir. Et les universités de leur côté refusent toujours d'admettre que leurs exigences ont largement contribué à subordonner le collégial et le secondaire et à placer le premier dans un état de perpétuelle crise d'identité.

Le problème de fond reste un problème d'interdépendance excessive, un problème d'absence quasi totale d'autonomie des ordres d'enseignement précédents par rapport à l'université. Dans une étude sur les stratégies de la qualité de l'éducation dans l'enseignement postsecondaire, A. Marsolais [2] signale la chose en ces termes: «L'interdépendance entre le secondaire et l'université est en quelque sorte plus forte que l'interdépendance entre les études techniques collégiales et le secondaire. Car d'une part, qui a réussi son secondaire et a l'âge requis, entre naturellement aux études techniques de cégep (...) Cependant celui qui ira à l'université, c'est celui qui n'a pas fait n'importe lesquelles études secondaires.»

Et un peu plus loin, il résume de façon fort imagée la logique de cette interdépendance: «...ce qui suit détermine ce qui précède (logique des cours préalables en particulier), mais en même temps, ce qui précède détermine ce qui suit, car on enseigne à des étudiants concrets, non à l'étudiant idéal».

Dès le départ le système a donc asservi et perverti en quelque sorte et ce uniquement en fonction des besoins présumés des universités. Même le secteur professionnel qui avait jusqu'ici constitué l'élément clé de la spécificité des cégeps, s'est délesté de sa propre autonomie en établissant, à travers les centres spécialisés ou autrement, des liens de collaboration tellement étroits avec l'industrie qu'ils se résument souvent à n'être qu'un moyen d'assurer la satisfaction à court et à moyen termes des besoins restrictifs de main-d'oeuvre régionale.

Un lieu et un temps d'orientation

Pas étonnant dans ces conditions que les étudiantes et les étudiants aient à leur tour perverti un système qui avait déjà été perverti à sa naissance. Au lieu d'en faire essentiellement un lieu de préparation au marché du travail ou à l'université, ils en ont fait, selon l'expression de Marsolais [3] «le lieu et le temps de l'orientation». Cela n'était pas prévu. Toute la réforme partait au contraire sur le fait que pour l'essentiel les problèmes d'orientation seraient réglés avec la fin du secondaire. Ou tout au moins que les structures de l'enseignement collégial garderaient assez de souplesse pour amortir sans heurt, ni préjudice aux étudiants concernés, les dernières corrections de trajectoire mineures. L'impérialisme universitaire a rigidifié ces structures à tel point que les problèmes d'orientation qui s'y posent s'avèrent souvent des problèmes majeurs et fort coûteux pour les étudiants.

Louise Lacour-Brossard[4] établit que 30,7 p. cent seulement des étudiants du secteur général terminent leur diplôme d'études collégiales (D.E.C.) dans le temps minimum prévu et seulement 47,8 p. cent des étudiants du même secteur obtiennent un D.E.C. dans leur programme d'entrée. Au secteur professionnel, c'est seulement 26,5 p. cent des étudiants qui obtiennent un D.E.C. dans le temps minimum et seulement 40,7 p. cent vont chercher un D.E.C. professionnel dans leur programme d'entrée. Dans ce secteur, cela se traduit par une durée moyenne qui approche les quatre ans[5]. Et on ne saurait blâmer les étudiants de cet état de chose en l'attribuant à un quelconque dilettantisme, un quelconque manque de sérieux qu'il soit structurel ou conjoncturel! S'ils le font, c'est qu'ils sont obligés de le faire. Cette nouvelle perversion introduite dans le système du dehors, constitue une façon efficace de protester contre l'effet d'un ensemble de contraintes qui les forcent à choisir quand ils ne sont pas prêts et à se spécialiser prématurément et de façon trop étroite. C'est surtout une façon fort ingénieuse de se donner ce que le système leur refuse: **un temps et un lieu qui leur permettent de réfléchir et de faire l'expérience** de divers champs de l'activité humaine entre lesquels il leur sera possible de faire par la suite un choix en connaissance de cause. Toute mesure visant à réprimer l'utilisation du cégep à ces fins, par exemple l'imposition d'un nombre maximum de sessions, constituerait une mesure en porte-à-faux procédant d'une mauvaise analyse et d'un dia-gnostic erroné de la situation et par conséquent vouée à l'échec à brève échéance.

À mon sens, les vraies solutions passent dans de tout autres plates-bandes. Mais avant d'y arriver, revoyons brièvement le dernier lot d'attaques dont l'enseignement collégial a été l'objet plus récemment. Il est le plus lourd de conséquence en même temps que le plus démoralisant et le plus déstabilisant pour les gens qui s'y trouvent présentement puisqu'il concerne l'existence même des cégeps. Non content de questionner son identité, sa spécificité, sa vocation particulière, on s'est aussi permis plus récemment de remettre en question son utilité, voire son existence même.

Doit-on abolir les cégeps?

On connaît la position de G. Arbour et A. Girard[7]. Il s'agit essentiellement d'ajouter une sixième année au secondaire et de faire du premier cycle universitaire un cycle de quatre ans sup-

(1) G. Caldwell, et S. Langlois, Les cégeps vingt ans après..., in Recherches sociographiques. Vol. XXVII, no 3, Université Laval, 1986, p. 359.
(2) A. Marsolais, Stratégies de la qualité de l'éducation dans l'enseignement postsecondaire, Document de travail, C.S.E, Québec, avril 1987, p. 10.
(3) A. Marsolais, op. cit., p. 6.
(4) L. Lacour-Brossard, Les étudiants en sciences humaines..., in Recherches sociographiques, vol. XXVII, no 3, Université Laval 1986, p. 464.
(5) A. Marsolais, op. cit., p. 38.
(7) G. Arbour, et A. Girard, Faut-il abolir les cégeps?..., in Interface, septembre-octobre 1984, pp. 4-5.

primant le secteur général. Ne resterait alors de l'enseignement collégial que le secteur technique localisé dans des collèges régionaux. Moins radicale était la position également connue de Lise Bissonnette[8] . Pour elle aussi: «Il reste donc l'enseignement professionnel postsecondaire, dont l'épanouissement est un fait et qui a permis aux collèges, structures légères, de s'engager souvent plus vite que quiconque dans des formations dites «de point...».

Dans ce contexte, la survie du secteur général, loin être assurée, est conditionnelle à une réorientation de taille. Sans vouloir tourner le fer dans la plaie, je me permets de rappeler en quels termes Bissonnette aborde la question: «S'ils (les cégeps) s'accrochent à la formation générale, écrit-elle, elle devra être postsecondaire plus que préuniversitaire, ce qui ne sourira pas à ceux d'entre vous qui ont fait de longues études et qui rêvent d'enseigner ce qu'ils ont appris et ce qu'ils connaissent...»

Je reviendrai dans un moment sur cette distinction que fait l'ex-journaliste du Devoir entre une formation générale postsecondaire et une formation générale préuniversitaire. Auparavant je voudrais simplement, pour clore provisoirement mon avis sur cette question particulière, proposer une hypothèse d'interprétation de la remise en question de l'existence même de l'enseignement collégial. Je crois vraiment qu'elle reflète une ignorance du fait que cet ordre d'enseignement a eu à subir dès sa naissance les malversations de l'enseignement supérieur et que, quoi qu'on en dise, l'histoire n'a pas donné vraiment la chance aux cégeps de faire leurs preuves. Comme ils sont nés dans l'ambiguïté, il ne faut pas se surprendre qu'ils aient occasionnellement des moments de confusion à propos de leur propre identité. Il serait plus juste et plus conforme à l'intérêt commun qu'on leur fournisse plutôt les outils de leur émancipation et qu'on leur donne ensuite l'occasion de vivre quelques belles années affranchis de la tutelle des universités et à l'abri des exigences myopes d'une activité économique et industrielle trop locale. Qu'ils puissent vivre autrement que sur la défensive, en pleine possession de leur autonomie et avec l'assurance de la maturité et de la force de l'âge. On verra ensuite.

Quelques conditions de l'émancipation des cégeps

Pour terminer, je vais essayer de dégager quelques-unes des conditions possibles de l'émancipation des cégeps et de la conquête d'une véritable autonomie, car c'est dans la mesure où ils pourront atteindre ces stades de leur développement que la question de leur identité, de leur vocation spécifique, de leur utilité et de leur pertinence sociale trouvera réponse. On peut déjà dégager de quelques analyses récentes des récurrences éclairantes. Ce qui frappe dans les analyses que j'ai retenues pour illustrer ce point, c'est tout à la fois la nécessité de revenir à la mission de départ et en même temps la nécessité de donner un vigoureux coup de barre par rapport aux orientations et tendances actuelles de l'enseignement collégial.

C'est en ces termes que G. Caldwell et S. Langlois[9] posent la question: «Cette recherche d'autonomie trouvera-t-elle un écho favorable? Le premier défi auquel doivent faire face les cégeps est probablement de revenir à leur rôle initial et d'affirmer davantage leur vocation propre dans leurs milieux respectifs, au risque de remettre en cause les contrôles des appareils (...) qui les régissent d'en haut.»

De son côté, Louise Lacour-Brossard termine l'étude que j'ai citée plus haut[10] par cette question qui contient les premiers éléments d'une proposition de travail: «N'y aurait-il pas lieu, écrit-elle, de repenser la formation préuniversitaire et de mieux la définir? Cette formation ne devrait-elle pas s'articuler sur une formation fondamentale plus large et un tronc commun pour tous les programmes du secteur général?»

Il me semble que cette proposition rejoint en partie du moins ce que Bissonnette[11] définissait comme la condition de survie du secteur général, c'est-à-dire que cette formation générale soit plus «postsecondaire» et moins «préuniversitaire». Entendons par là moins centrée sur la fonction de prérequis, de préalable, de préparation courte et étriquée.

On retrouve encore cette préoccupation dans l'étude de Louise Corriveau[12] sur les tendances et les tensions de l'enseignement collégial. Il est difficile de poser la question plus directement et plus clairement que dans les termes suivants: «Il faut donc renverser l'actuelle problématique centrée sur les prérequis universitaires et le chapelet des cours d'introduction. La question centrale doit redevenir: quelle doit être la formation de base de l'étudiant qui se destine à des études universitaires?»

Dans son rapport *Enseigner aujourd'hui au collégial*[13] , le Conseil des collèges ne règle peut-être pas une fois pour toutes la question de savoir en quoi consiste au juste cette fameuse formation fondamentale, cette formation de base. Il dit bien que le nouveau Régime pédagogique (1984) fait de la formation fondamentale le principe intégrateur des composantes des programmes, mais cela, j'en conviendrais aisément avec vous, ne veut pas dire grand-chose! Par contre il fait à mon sens une suggestion pratique intéressante sur laquelle on pourrait commencer à tracer une ligne de partage plus claire entre ce que devrait être un enseignement disciplinaire donné au cégep dans la perspective de la formation fondamentale, comparé à ce que devrait être ce même enseignement disciplinaire donné à l'université. Comme on le constatera rapidement, la différence ne réside pas d'abord dans une question de contenu. «Une formation de type fondamental donne en effet aux disciplines un **caractère instrumental** et exige des éducateurs de la vigilance face au danger qui les guette de servir la discipline («passer la matière») avant de servir les besoins des étudiants en regard de leurs apprentissages...»

En clair cela veut dire pour moi, on ne fait pas de la sociologie au cégep dans le but de faire de p'tits sociologues, des mini-sociologues, des crypto-sociologues, des demi-sociologues, des techno-sociologues, des assistants de sociologues ou même des futurs sociologues. De même on ne fait pas de la physique au cégep pour faire des p'tits physiciens, des

[8] L. Bissonnette, La pédagogie au collégial..., Colloque de l'Association de pédagogie collégiale, Montréal, 1984.
[9] Caldwell et Langlois, op. cit. p. 363.
[10] L. Lacour-Brossard, op. cit., p. 466.
[11] L. Bissonnette, op. cit., p. 160.
[12] L. Corriveau, op. cit., 407.
[13] Conseil des collèges, Enseigner aujourd'hui au collégial..., Québec, 1987, p. 36.

mini-physiciens, des crypto-physiciens, des demi-physiciens, des assistants de physiciens ou même des futurs physiciens. Au cégep, on devrait faire de la sociologie, de la physique et des autres disciplines «compartimentés» pour que les étudiantes et étudiants puissent se construire une vision du monde bien à eux et acquérir en même temps la maîtrise des principaux leviers de la compréhension et de l'appropriation de l'univers qui les entoure et dans lequel ils et elles auront à se forger un destin d'hommes et de femmes non compartimentées. Par-delà ces définitions peut-être nébuleuses pour ne pas dire fumeuses, je salue bien haut les nombreuses expériences pédagogiques déjà entreprises dans le sens d'un enseignement thématique pluridisciplinaire. Elles me confirment qu'il est beaucoup plus conforme à l'esprit et à la vocation initiale de l'enseignement collégial d'organiser un cours sur la société québécoise dispensé par des historiens, des sociologues, des économistes et des politicologues de préférence en équipe et en interaction, que de s'assurer que les étudiants ont bien compris tous les glissements de sens subis par le concept d'anomie dans l'oeuvre de Durkheim ou encore qu'ils maîtrisent parfaitement chacune des 65 acceptions du concept de culture recensées par C. Kluckhohn!

D'ailleurs, jusqu'à preuve du contraire, je persiste à croire qu'une des causes du marasme de la concentration (très peu concentrée) des sciences humaines réside précisément dans la combinaison des deux facteurs suivants: en même temps que les programmes universitaires refusaient d'en faire un enseignement préparatoire dans le champ, l'enseignement collégial n'arrivait pas à en faire un véritable enseignement de formation fondamentale. Voilà pourquoi elles n'ont encore aujourd'hui ni vocation propédeutique, ni vocation formative.

Formation fondamentale en aval et en amont

L'entreprise qui consiste à reconstruire la spécificité du secteur général de l'enseignement collégial autour de la notion de formation fondamentale n'est pas si novatrice, voire téméraire qu'elle peut sembler au premier coup d'oeil. Pour peu que l'on accepte d'ouvrir la porte du cégep et de se mettre le nez dehors, on constate que la pression pour l'élargissement des bases de la formation fondamentale se fait grandissante et qu'elle s'exerce aussi bien en aval qu'en amont de l'enseignement collégial. En procédant à la restructuration de l'enseignement professionnel, le secondaire a clairement annoncé ses couleurs sur cette question en prolongeant d'une année la formation générale de base avant l'entrée en formation professionnelle. En aval, la question semble préoccuper de plus en plus les milieux universitaires. Je n'en veux pour preuve que l'ensemble des mesures adoptées, il y a quelque temps, par l'Université Laval et qui visent à introduire dans les programmes de premier cycle qui sont parmi les plus spécialisés, les plus monolithiques et les plus unidimentionnels en Amérique du Nord, un minimum de 18 crédits de formation fondamentale. Remarquez que l'adoption de ce règlement ne règle pas tout et qu'il peut s'écouler un joyeux bout de temps avant que les universitaires ne s'entendent sur ce qu'est la formation fondamentale. Mais il n'en reste pas moins que cela indique à tout le moins une tendance.

Débrancher le cégep de l'appareil universitaire

Vous ne me prendrez sûrement pas pour un prophète si je vous dis que, compte tenu des tendances observées un peu partout, l'enseignement collégial québécois est encore une fois à la croisée des chemins. Là où je vous surprendrai peut-être c'est quand je vous dirai qu'il n'y a plus d'espoir dans les demi-mesures. Pour que l'enseignement collégial soit **la véritable clé de voûte** de la formation fondamentale des jeunes Québécois et Québécoises et pour que le cégep puisse retrouver sa vocation initiale et s'impose comme l'artisan par excellence et le maître d'oeuvre de cette formation fondamentale, il lui faut sans délai se soustraire, s'arracher à toutes les exigences particulières de l'enseignement universitaire. **Il faut résolument et sans délai débrancher le patient. Pas pour qu'il meure dans la paix et la dignité. Pour qu'il vive!** Il faut que le cégep se débranche, se déconnecte de l'écrasante et paralysante servitude des préalables de toutes sortes pour reconquérir sa pleine autonomie. Dans cette perspective, les règles régissant le cheminement de l'étudiant durant le cycle collégial seraient celles qui doivent normalement présider à l'acquisition d'une formation fondamentale moderne. Une démarche libre, désintéressée et gratuite au cours de laquelle l'étudiant n'a d'autre préoccupation que se construire d'une manière globale, harmonieuse et intégrée. Une démarche sur des pistes balisées par la nécessité de diversifier les expériences de développement d'une vision du monde et d'appropriation de l'univers environnant sans que cela soit au détriment de la nécessité d'approfondir.

Je maintiendrais donc les cours obligatoires à peu près comme ils sont présentement, à cette différence près que j'y ajouterais pour tout le monde les mathématiques qui me semblent être l'expression d'une tournure d'esprit et d'un mode de pensée indispensables à une appropriation raisonnable du monde moderne. Je ferais confiance à l'imagination pédagogique des didacticiens et didacticiennes de la discipline pour inventer des activités susceptibles de rejoindre toutes les formes d'intelligence, y compris celles dont la morphologie ne permettrait pas de déceler la fameuse «bosse»! À mon sens, cela ne saurait se faire autrement que dans la mesure où on parviendra à démythifier, à démocratiser les mathématiques et à cesser de les considérer et de les utiliser comme le «steeple-chase» par excellence des diverses filières du système d'éducation.

Je fusionnerais la concentration actuelle et la complémentaire pour en faire un beau grand bloc de seize cours que je répartirais à parts égales entre les trois grands autres domaines de l'activité humaine: les sciences physiques et de la nature; les sciences de l'homme et de la société; les arts, les langues et les littératures.

Les étudiants et étudiantes seraient tenus de prendre au moins quatre cours plus un séminaire d'intégration dans chacun des trois domaines. Ce séminaire aurait avantage à prendre la forme d'un séminaire thématique pluridisciplinaire et à se situer en fin de course, soit durant les troisième et quatrième sessions.

Mais, il me faut le préciser en terminant, cette espèce de retour aux sources de l'enseignement collégial ne saurait se faire uniquement dans le sens d'un retour à une vocation ini-

tiale qui n'a jamais vu le jour. Il faudra aussi que cela se fasse dans le sens d'un retour aux grands motifs socio-historiques qui ont présidé à la création des cégeps. Caldwell et Langlois[14] rappellent à ce sujet que: «Trois objectifs ont présidé à cette grande réforme éducative: modernisation, systématisation et démocratisation. La modernisation du système visait explicitement le développement des ressources humaines et une préparation fonctionnelle de la main-d'oeuvre mieux adaptée aux exigences de la société industrielle. La scolarisation des jeunes était vue à la fois comme un instrument de promotion des Québécois francophones et comme un moteur de la croissance économique du Québec.»

D'où la nécessité de rationaliser le réseau des institutions existantes et de mettre en place un système public complet, depuis la maternelle jusqu'à l'université. Selon cette vision plus globale des choses, l'ultime défi que doit relever un Québec pressé par le puissant contexte nord-américain de développer au maximum toutes les ressources humaines dont il dispose est peut-être de parier qu'il est plus sage, plus pertinent et plus conforme aux intérêts d'un projet de société qui, j'en conviens, reste à construire, **de tenter de faire des têtes bien faites** qui sauront elles-mêmes trouver et acquérir les contenus pertinents au fur et à mesure de leur propre évolution, que de tenter, comme cela semble avoir été le cas des cégeps à ce jour, de relever le défi moderne de la compétence en mettant plutôt **l'accent sur les têtes bien pleines**. Et c'est au cégep qu'il conviendrait de confier cette mission.

Communication de
Claude CORBO
Recteur
Université du Québec à Montréal

LE CÉGEP ORDRE SUPÉRIEUR D'ENSEIGNEMENT[1]

Mesdames,
Messieurs,

J'ai accepté assez spontanément votre invitation à prendre la parole à ce colloque. Cependant, j'avoue que ma réflexion sur le thème proposé a quelque peu éprouvé ma spontanéité initiale. En effet, l'idée de me prononcer sur l'appartenance du cégep à un «ordre supérieur d'enseignement» m'apparaît de plus en plus compliquée. Ayant été formé avant l'ère des cégeps, j'ai du moins la consolation de pouvoir me dire: «Alea jacta est» et de plonger, à mes risques et périls, dans le vif du sujet; je n'ambitionne pourtant pas de sortir de cet atelier en criant «Veni, vidi, vici!». Je fais donc appel à votre indulgence: je vis dans l'univers universitaire depuis un quart de siècle et mes deux fils n'ont pas encore atteint l'âge de fréquenter le cégep; il se peut bien que certaines choses m'échappent. Je vous livre donc mes opinions en toute modestie.

Éléments de problématique

Les organisateurs de ce colloque nous ont proposé certaines questions autour du thème de l'atelier: Qu'est-ce qui caractérise, dans notre société, un ordre supérieur d'enseignement? L'intégration du réseau collégial au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science est-elle une nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur, un ajustement du partage des missions et des responsabilités entre collèges et universités? Qu'est-ce que le collégial fait de manière exclusive ou originale dans le domaine de la formation postsecondaire?

Plutôt que de m'astreindre d'une façon un peu scolaire à répondre successivement à ces diverses questions, je vous propose de réfléchir à voix haute autour de trois propositions. Ces trois propositions sont des hypothèses de travail que je vous livre avec précaution et dans l'espoir qu'elles contribueront à notre réflexion collective.

Première proposition: *Que l'articulation du postsecondaire est encore bien limitée tant au plan administratif qu'au plan académique.*

Tout observateur un peu attentif de l'éducation au Québec ne peut manquer de constater un fait massif, relativement unique en Amérique du Nord, soit le partage de l'enseignement postsecondaire entre le réseau des collèges et le réseau des universités. Il s'agit d'un partage très radical:

. partage institutionnel puisque chaque réseau s'incarne dans des établissements dotés de la personnalité juridique, obéissant à des normes administratives distinctes, dotés de conseils consultatifs distincts; les universités ont leur Conférence des recteurs et les collèges, leur Fédération; les corps professoraux ont leurs syndicats et leurs conventions collectives spécifiques, etc.;

. partage pédagogique, puisque chaque réseau a ses objectifs de formation, ses programmes d'études, ses règlements académiques, ses diplômes propres et puisque, contrairement à ce qui existe ailleurs ou à ce qui a pu exister autrefois au Québec, le niveau universitaire n'a pas de juridiction sur le niveau collégial, si ce n'est par l'identification des préalables à certains de ses programmes;

. partage sociologique et culturel: le monde universitaire et le monde des cégeps sont deux mondes distincts par leur culture, leurs manières d'être, leur dynamique propre, leurs réseaux internes, leurs rapports avec la société et l'autorité politique.

Qu'on le veuille ou non, l'enseignement postsecondaire au Québec est profondément scindé en deux niveaux bien distincts. Certes, il y a des liens et des échanges entre établissements de ces deux ordres: certaines constituantes du réseau de l'Université du Québec ont développé, au fil des ans, des collaborations particulièrement étroites avec le collège de leur région; cependant, de telles collaborations reposent sur l'identité et l'autonomie bien affirmées de chaque niveau d'établissements.

L'existence même d'un ministère bien distinct de l'Enseignement supérieur et de la Science ne me semble pas

(14) Caldwell et Langlois, op. cit., p. 359

(1) La préparation du texte de cette allocution a été grandement facilitée par l'aide que m'a fournie M. Gilles Piédalue, chercheur au Bureau de la recherche institutionnelle de l'UQAM; je l'en remercie en assumant moi-même les limites de ce texte.

avoir significativement atténué la scission profonde qui caractérise l'enseignement postsecondaire québécois. Je dis cela à partir des observations qui suivent:

. le même ministre qui est responsable de tout l'enseignement primaire et secondaire est aussi responsable de l'enseignement supérieur et de la science: cela fait une bien lourde tâche;

. au sein du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (M.E.S.S.) il existe non pas une, mais deux directions générales, dont l'une vouée au collégial et l'autre, à l'universitaire;

. ces directions continuent de fonctionner de façon distincte. Chacune a ses propres normes de supervision des établissements, chacune a ses propres formules de financement, chacune a ses propres contraintes et chacune a ses propres problématiques quant aux contenus;

. le développement des activités de formation, au collégial et à l'université, obéit à des logiques distinctes;

. les organismes consultatifs — le Conseil des collèges et le Conseil des universités — sont bien distincts et la création du M.E.S.S. n'a changé ni leur composition, ni leur rôle, ni leur mode de fonctionnement;

. au-delà de ces deux Conseils, il y a en plus un Conseil supérieur de l'éducation qui donne des avis au ministre, y compris en matière d'enseignement postsecondaire puisqu'il comporte une Commission de l'enseignement supérieur.

Au partage de l'enseignement supérieur entre deux réseaux institutionnels distincts et bien ancrés dans leur identité et leur autonomie s'ajoute donc une superstructure politique qui, du ministère de l'Enseignement supérieur aux conseils consultatifs, ne fait que confirmer et renforcer la scission de cet ordre d'enseignement. Le régime des relations de travail nourrit à sa manière la scission entre le réseau collégial et le réseau universitaire: chaque réseau a ses mécanismes propres de négociations collectives et ce grand rite triennal s'accomplit dans chaque cas avec ses problématiques et ses dynamiques propres, comme avec ses appareils patronaux et syndicaux distincts.

J'en viens donc à conclure que, s'il y a bien, au Québec, un niveau d'enseignement postsecondaire, il n'existe probablement pas encore un «ordre d'enseignement supérieur», si tant est que l'on entende par «ordre» un système intégré, organique, cohérent, dont les parties ne se suffisent pas en elles-mêmes. Outre le M.E.S.S. lui-même, mais avec toutes les limites que j'ai indiquées, le niveau d'enseignement collégial et le niveau d'enseignement universitaire n'ont eu, depuis 20 ans, qu'un seul lieu de concertation formelle, soit le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (C.L.E.S.E.C.). Pour le reste, mon expérience universitaire m'a appris que chaque niveau évolue selon sa dynamique propre et dans un splendide isolement par rapport à l'autre niveau.

Dans cette perspective, il m'apparaît donc prématuré de parler, au Québec, d'un seul ordre d'enseignement supérieur. L'intégration du niveau collégial au M.E.S.S. est à peine plus qu'une opération administrative et je ne vois pas que cette intégration ait déjà engendré une nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur ni qu'elle ait conduit à un ajustement du partage des missions et des responsabilités entre les collèges et les universités. En créant un réseau d'établissements collégiaux distincts des universités, en confiant au ministre de l'Éducation le soin d'établir les programmes d'études collégiales et d'attribuer les diplômes les sanctionnant, en dotant les collèges de la personnalité juridique, en créant des conseils distincts pour les collèges et pour les universités, en intervenant massivement dans les relations de travail des collèges, le gouvernement du Québec a fait des choix qui ont conduit à l'existence non pas d'un ordre d'enseignement supérieur, mais de deux niveaux successifs d'enseignement postsecondaire, dont l'un a même la vocation spécifique de conduire plutôt directement au marché du travail qu'à l'université. Dans ces conditions, l'on comprendra que j'accueille avec les plus grandes réserves la notion d'un «ordre supérieur d'enseignement». J'affirme tout de suite ma conviction — j'y reviendrai plus tard — que la constitution éventuelle d'un ordre supérieur d'enseignement devra emprunter des voies autres que les voies administratives, institutionnelles et ministérielles. Pour l'instant, je conclus provisoirement que nous devons chercher les voies véritables de la constitution d'un tel ordre supérieur d'enseignement. Mais il me semble nécessaire d'avancer d'abord une deuxième proposition.

Deuxième proposition. *Que le Québec doit vivre avec ses choix historiques et qu'il ne faut surtout pas imaginer des réponses administratives au problème de la constitution d'un ordre supérieur d'enseignement.*

À l'automne dernier, une recherchiste de la société Radio-Canada m'a téléphoné pour m'inviter à participer à une émission d'affaires publiques sur l'éducation postsecondaire. Dotée d'une imagination fertile, cette personne m'a d'abord posé la question suivante: «Faut-il abolir les cégeps?». Je me suis senti grimacer au téléphone; j'ai vite répondu «non» et ce «non» exprimait peut-être plus le refus inconscient de participer à une telle émission que mon opinion sur la question.

Je cite cette anecdote pour illustrer ma deuxième proposition. Certains esprits audacieux en viennent en effet à remettre en cause l'existence même des cégeps, ou du moins le programme collégial général. Si les cégeps sont à ce point uniques en Amérique du Nord, peut-être doit-on reconsidérer radicalement ce choix collectif et dissoudre littéralement le cours collégial général en rattachant sa première année au cours secondaire et sa deuxième année au premier cycle universitaire. Cette opinion a le mérite d'être radicale et courageuse et elle invite le Québec à s'aligner sur les modèles généralement en vigueur en Amérique du Nord. Cependant, je ne souscris pas personnellement à cette opinion. Je préfère mettre de l'avant, dans le cadre de cette discussion, une deuxième proposition, soit que le Québec doit vivre avec ses choix historiques et qu'il ne faut surtout pas imaginer d'abord des réponses administratives au problème de la constitution d'un ordre supérieur d'enseignement.

Notre réflexion sur les problèmes de l'enseignement postsecondaire doit se garder de toute approche passéiste et nourrie de la nostalgie des collèges classiques d'antan. Les problèmes que nous rencontrons ne doivent pas nous détourner de l'un des objectifs fondamentaux de toute la réforme de l'enseignement depuis 20 ans: l'objectif de l'accès élargi à l'éducation postsecondaire. Dans ce cadre, les cégeps ont joué et jouent encore un rôle essentiel au développement écono-

mique, social et culturel du Québec. Les cégeps ont déconcentré sur le territoire québécois et démocratisé et facilité l'accès aux études postsecondaires. Ils ont mis en place, dans les grands centres et dans les régions, de précieuses ressources éducatives, ressources humaines, ressources documentaires, ressources matérielles. Ils ont tissé des liens avec leurs milieux socio-économiques respectifs. Ils ont permis à des milliers de jeunes gens d'accéder à des niveaux de scolarisation dont leurs parents furent pour la grande majorité privés. Ils ont donné à la formation professionnelle immédiatement ordonnée au marché du travail un niveau de qualité et un niveau de dignité sociale antérieurement inconnus. Pour toutes ces raisons, l'expérience des cégeps comporte un bilan très positif.

Il m'apparaît donc que la plus mauvaise façon d'aborder la question de la constitution d'un ordre supérieur d'enseignement serait de remettre en cause l'existence du cégep. Une telle approche nous précipiterait immédiatement dans une guerre inextricable, soulevant en formation rangée les appareils syndicaux — non sans raison — et nous faisant perdre de vue l'essentiel qui est la qualité de la formation qu'attendent les jeunes du Québec. La pédagogie a trop souvent dû composer avec des réalités non pédagogiques au cours des 20 dernières années pour que l'on ose envisager de l'immoler encore une fois sur l'autel des réformes de structures. Je suis donc convaincu que le Québec doit continuer à vivre avec ses choix historiques; cela n'est pas synonyme d'immobilisme total au plan de l'organisation administrative; cela veut simplement dire que les cégeps sont là pour un bon moment encore et qu'il faut savoir en tirer tout le parti possible, plutôt que de nous engager encore une fois dans une grande réforme de structures.

Je vous soumets donc que la constitution d'un véritable ordre supérieur d'enseignement, au Québec, ne passe pas d'abord par des voies administratives. Certes, l'on pourrait imaginer que le premier ministre confie l'énorme portefeuille de l'éducation à deux titulaires distincts, dont l'un affecté exclusivement à l'enseignement postsecondaire; l'on pourrait aussi imaginer d'autres structures au sein du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science; mais l'essentiel ne tient pas à de telles modifications administratives. La cohésion de l'enseignement postsecondaire ne réside pas dans les structures ou les organigrammes; elle tient à autre chose et cela me conduit à ma troisième proposition.

Troisième proposition: *Que la constitution d'un ordre supérieur d'enseignement repose d'abord sur la mise au point et la pratique d'un modèle de formation fondamentale par les collèges et les universités.*

L'existence d'un ordre supérieur d'enseignement tient non pas à l'existence d'un M.E.S.S. ni à la non-existence des cégeps. Il tient plutôt à la mise au point et à la pratique d'un modèle de formation postsecondaire fondamentale qui pourra associer étroitement les collèges et les universités. Plus spécifiquement, je crois que nous devons associer plus étroitement le cycle d'études collégiales et le premier cycle universitaire dans la mise en place d'une formation fondamentale unifiée et cohérente. L'existence d'une telle formation fondamentale, dispensée sur un continuum de cinq ans et associant, selon leurs contributions propres, collèges et universités, permettra de parler à juste titre d'un ordre supérieur d'enseignement au Québec.

Depuis la Révolution tranquille des années soixante, notre société vit un problème qui s'est manifesté ailleurs: la réconciliation de l'idéal d'une éducation démocratique et accessible et d'une éducation de la plus haute qualité possible.

Notre société et ses établissements d'enseignement postsecondaire ont consenti d'énormes efforts à la mise en place d'un système d'éducation accessible. De nombreux éléments témoignent de cet effort: la création des cégeps et du réseau de l'Université du Québec; l'intégration des adultes; l'assouplissement des régimes d'études; la diversification des programmes d'études; la revalorisation des études à temps partiel; l'expérimentation de méthodes pédagogiques nouvelles.

Le développement économique du Québec et les exigences de l'idéal démocratique imposaient ces réformes et le passage d'une éducation de l'élite à une éducation de la masse. Cependant, en cours de route des problèmes sont apparus, tant à l'université qu'au collège: l'abandon de cours; l'abandon des études; les changements de programme; l'allongement des études; les problèmes de la maîtrise de la langue et de la culture générale; la spécialisation des programmes et l'émiettement des connaissances; la professionnalisation excessive de certains programmes.

Plusieurs de ces problèmes, la très grande majorité en fait, ne sont pas propres au Québec, mais sont également dénoncés par nos collègues du Canada et des États-Unis. Et, un peu partout en Amérique du Nord, l'on met en cause les orientations prises par la formation postsecondaire au cours du dernier quart de siècle, comme un peu partout, en Amérique du Nord, des voix se font entendre qui préconisent des changements majeurs dans la conception et l'organisation des programmes d'études postsecondaires. Le fait, je le signale au passage, que des systèmes d'éducation postsecondaires aux structures différentes rencontrent des problèmes très semblables (de l'abandon des études et de la spécialisation excessive des programmes aux difficultés de la maîtrise de la langue écrite) me conforte dans mon opinion que les réformes administratives ne sont pas la clé première ou même nécessaire de l'amélioration de la formation et de la constitution d'un ordre supérieur d'enseignement intégré et organique.

Donc, depuis quelques années, la question de la formation fondamentale se pose dans notre société avec une plus grande acuité. J'ai déjà eu l'occasion d'en faire état l'an dernier à un certain nombre d'entre vous lors d'une rencontre de réflexion des membres de la Commission des affaires pédagogiques des cégeps[8]. Il m'apparaît clair que la mission principale des cégeps est d'assurer la formation fondamentale des étudiants. Cette position, maintes et maintes fois réaffirmée par les différents conseils (Conseil supérieur de l'éducation, Conseil des collèges et Conseil des universités), s'impose progressivement. C'est avec beaucoup d'intérêt que nous avons suivi les débats autour des refontes des programmes collégiaux de formation générale, en particulier celles des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature. De façon générale, les universitaires ont remarqué les efforts en vue de resserrer (en

[8] Voir U.Q.A.M., Bureau du recteur, Corbo, Claude, La relance du premier cycle: un projet commun aux collèges et aux universités ....., 5 mars 1987, 23 pages.

particulier au niveau des cours de concentration) la formation autour d'un tronc commun de cours, ces cours formant un bloc uniforme pour l'ensemble du réseau collégial, ce bloc incluant tous les préalables universitaires[5]. Rappelons que les programmes collégiaux possédaient déjà un bloc commun de douze cours obligatoires. Le Ministère annonçait récemment, qu'après l'adoption en 1987 de la refonte de la concentration en sciences humaines, les travaux concernant la concentration en sciences de la nature allaient se poursuivre et qu'un comité spécial regroupant des spécialistes de nos deux niveaux d'enseignement s'était déjà assuré d'un arrimage efficace des cours entre les deux niveaux d'enseignement[6].

Le débat autour de la formation fondamentale et de sa qualité est loin d'être terminé. Il apparaît toutefois important: que la réflexion commune se poursuive et s'amplifie sur les exigences de la formation fondamentale; que cette réflexion se centre plus sur les besoins des étudiants et les programmes que sur les ressources; que cette réflexion puisse déboucher sur une définition plus complète des habiletés de base et, peut-être, sur une méthode permettant d'en mesurer le degré de maîtrise aux deux niveaux d'enseignement.

En fait, nous pourrons parler, au Québec, d'un ordre supérieur d'enseignement lorsque nous aurons réussi à coordonner l'action des collèges et celle des universités dans la pratique d'une formation fondamentale conçue autour des mêmes principes de base. Un enseignement supérieur intégré suppose un accord sur certaines idées maîtresses que je prends la liberté de rappeler, puisque bien d'autres personnes les ont énoncées avant moi:

. pour assurer son développement économique, sa survie comme société originale en Amérique et par fidélité aux valeurs démocratiques, le Québec doit maintenir la plus large accessibilité possible à l'enseignement postsecondaire; des établissements plus élitistes dans leur recrutement et leur enseignement ne sont justifiables que dans une société qui investit d'abord largement dans la formation postsecondaire du plus grand nombre possible de ses jeunes et de ses adultes;

. en second lieu, la volonté de démocratiser l'enseignement postsecondaire, tout comme la nécessité économique de former les meilleures ressources humaines, commandent la poursuite méthodique, patiente et inlassable de l'enseignement de la plus haute qualité possible. La qualité de la formation est faite de bien des choses et d'un effort quotidien. Nous devons rechercher sans cesse des standards et des normes de plus en plus exigeants. Tout le système doit amener chaque étudiant et chaque étudiante à la limite de son potentiel personnel. La remarque peut agacer, j'en conviens, mais qui osera affirmer que cette exigence a été infailliblement respectée depuis 20 ans au Québec?

Concrètement, cela veut dire que nous devons chercher progressivement à exiger plus des étudiants, tant au collège qu'à l'université, en leur procurant les diverses formes de soutien pédagogique, administratif et financier leur permettant de répondre à des exigences croissantes.

- En troisième lieu, les cinq années d'études constituant, par-delà le cycle collégial et le premier cycle universitaire, la formation postsecondaire de base doivent privilégier la formation fondamentale des personnes. La formation fondamentale postsecondaire est réussie si l'étudiant acquiert trois maîtrises distinctes et complémentaires:

. **Maîtrise des langages**: langue maternelle lue, parlée, écrite; une langue seconde; une connaissance suffisante selon les domaines d'études du langage mathématique et des méthodes quantitatives et la capacité d'utiliser les données numériques; une capacité d'utiliser efficacement l'informatique.

. **Maîtrise des méthodes intellectuelles**: c'est-à-dire développement des capacités d'analyse et de synthèse, le développement du raisonnement logique abstrait, le développement d'habiletés intellectuelles qui rendent apte à colliger l'information, à la valider, à l'apprécier et à l'utiliser. Ces méthodes intellectuelles comportent aussi la capacité d'analyser des situations concrètes et la capacité de communiquer de façon efficace.

La maîtrise de ces méthodes intellectuelles de base constitue le préalable à l'acquisition des méthodes de travail propres au domaine de spécialisation de l'étudiant, tant au niveau collégial qu'au niveau universitaire.

. **Maîtrise des cultures**: soit d'abord la maîtrise des principaux éléments d'une culture générale permettant à l'étudiant de se situer dans le monde actuel et dans la société et de s'y conduire en citoyen responsable et autonome. Cela suppose: une conscience historique adéquate; une compréhension minimale de l'univers de la science; une sensibilité aux valeurs de la société et de la tradition dans laquelle celle-ci s'inscrit; une sensibilité au monde des arts; une conscience de la diversité du monde et des cultures.

La maîtrise des cultures, c'est ensuite la maîtrise d'un domaine disciplinaire ou professionnel particulier par laquelle l'étudiant pourra apporter sa contribution propre au développement de sa société; cette culture professionnelle doit s'assortir de la capacité d'adapter sa formation spécialisée aux exigences changeantes de l'environnement.

Le développement progressif de ces trois maîtrises n'est possible qu'à travers des programmes d'études moins spécialisées, plus interdisciplinaires, privilégiant le développement d'habiletés plutôt que l'accumulation de connaissances, et ce tant au collège qu'à l'université. Les universités ont déjà entrepris une réflexion sur leurs programmes de premier cycle et cette réflexion est prometteuse. J'espère que l'évolution des programmes universitaires sera soutenue par une évolution comparable de la formation collégiale.

- En quatrième lieu, la constitution d'un ordre supérieur d'enseignement, par le moyen d'une formation articulée coordonnant étroitement le collège et l'université, est vouée à l'échec si l'on ne trouve pas le moyen d'y impliquer activement les professeurs. La salle de cours, le rapport pédagogique quotidien entre professeurs et étudiants, la pratique des professeurs, constituent le terrain véritable sur lequel se joue la construction d'un ordre supérieur d'enseignement. Il ne sert à rien de convenir de beaux programmes d'études si les professeurs n'en font pas le cœur de leur activité pédagogique

[5] Voir entre autres: Conseil des collèges , Les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature, avis au ministre , mars 1986.

[6] Voir Québec, Ministère de l'Éducation, Ryan, C. Intervention à l'occasion de l'étude des crédits 1988-1989 du M.E.S.S., 20 avril 1988, pages 7-8.

et s'ils n'épousent pas leurs exigences. Je suggère donc que le Conseil des universités et le Conseil des collèges constituent des tables de discussion mixtes avec, par grandes familles de disciplines, des professeurs des deux niveaux, dans une réflexion sur les meilleurs moyens, pour chaque niveau, de concourir à une formation fondamentale continue du collège au premier cycle universitaire. Une telle innovation, si elle était pratiquée avec méthode et détermination, pourrait rapprocher significativement les deux niveaux de formation et atténuer dans les pratiques quotidiennes la scission institutionnelle du postsecondaire.

- En cinquième lieu, j'avancerai une idée qui sera peut-être mal reçue; mais cette idée me paraît nécessaire. Le cégep est ordonné à l'université et non l'inverse. Cela ne conduit pas à l'idée que l'université doit régenter le cégep; cela veut plutôt dire que le cours collégial ne doit pas être une réplique du cours universitaire, mais une préparation continue à ce dernier. Cela veut dire que si l'université elle-même s'emploie à rendre plus fondamentale, plus générale et moins spécialisée la formation qu'elle dispense au premier cycle, le collège doit approfondir son approche fondamentaliste, moins se préoccuper de connaissances et plus d'acquisition d'habiletés de base, de formation aux trois maîtrises que j'ai évoquées. Et dans mon esprit cela pourrait justifier un resserrement et un contrôle beaucoup plus poussé du contenu des enseignements, afin que les duplications avec le premier cycle universitaire soient éliminées et afin que les universités ne soient plus tentées de vérifier les apprentissages acquis au collège. Cela pourrait aussi justifier que les universités soient davantage impliquées dans la définition des programmes du collège. Si l'on veut bâtir un ordre supérieur d'enseignement intégré et organique, l'on ne peut indéfiniment exclure les universités d'une participation significative à la définition du niveau qui les précède. Autant nous avons creusé la distance entre le collège et l'université, autant il faut envisager des moyens inédits pour réduire la distance. C'est la condition nécessaire à la constitution d'un ordre supérieur d'enseignement.

Conclusion

Une fois admise l'existence d'un réseau d'établissements de niveau collégial, il faut reconnaître le rôle spécifique de ce niveau. Pour ma part, je ne saurais trop insister sur la priorité, pour ce niveau, d'oeuvrer à la formation générale des étudiants. Si cela est vrai du premier cycle universitaire, cela est aussi vrai du cycle collégial. Il est inconvenable que des étudiants porteurs du diplôme d'études collégiales arrivent à l'université avec une médiocre maîtrise de leur langue, de faibles habiletés mathématiques et des carences importantes dans leurs méthodes de travail. Il y a donc place pour un effort très important, aussi bien à l'université qu'au collège, en matière de formation générale et fondamentale. Un ordre supérieur d'enseignement existera au Québec lorsque ce continuum de cinq ans, structuré par la collaboration et la concertation de ses deux niveaux, produira des diplômés maîtrisant les langages, les méthodes et les cultures.

E • Arrimage secondaire-collégial

PROBLÉMATIQUE

Chacun des ordres d'enseignement porte un jugement négatif sur la capacité de l'autre d'atteindre ses objectifs et développe en conséquence des mécanismes lui permettant de suppléer aux carences qu'il identifie (ex. l'enseignement professionnel VI et VII, cours d'appoint et programmes d'intégration aux études collégiales dans les cégeps).

Est-ce qu'il faut condamner ou promouvoir ces nouveaux mécanismes? Y a-t-il moyen de développer des perceptions plus positives d'un réseau vis-à-vis d'un autre, d'inventer des modèles d'arrimage secondaire-collégial centrés sur les besoins des élèves?

Communication de
Jean DÉSILETS et Daniel ROY
Professeurs
Cégep de Rimouski

Résumé

Bon an mal an, 20 p. cent des élèves du réseau collégial sont en difficulté telle qu'ils échouent ou abandonnent la moitié et plus des cours auxquels ils sont inscrits. La majorité des échecs et des abandons appartient aux élèves de première année et, pour ceux-ci, les statistiques concernant le premier semestre sont particulièrement éloquentes. De façon évidente, on peut constater que l'arrimage entre le secondaire et le collégial n'est pas harmonieux.

Dans un premier temps, nous rappellerons les principales lacunes attribuées à chacun des deux ordres d'enseignement concernés par le problème. Par la suite, nous décrirons un exemple «heureux» d'arrimage secondaire-collégial vécu au cégep de Rimouski et dans la région 01.

Les carences attribuées à l'ordre secondaire

Une préparation minimale est nécessaire pour que l'élève de niveau collégial puisse réaliser les objectifs de son programme de cours. Qu'en est-il de celle-ci? Que peut observer un professeur de cégep enseignant aux élèves de première année?

Disons d'abord qu'à leur arrivée au collège, les élèves ont en moyenne 17 ans. Lorsqu'on examine les bulletins scolaires appuyant leur demande d'admission au cégep (secondaire IV et secondaire V), il est possible de relever un certain nombre de faits «troublants» concernant leur bagage de connaissances générales et culturelles. Ainsi la plupart des élèves n'ont profité que d'un cours d'histoire, de caractère obligatoire, dont les résultats sont très faibles. La géographie est généralement absente de la formation. Les cours en arts sont inexistants. Le cours d'initiation à l'économie est maintenant obligatoire. Quant à la

formation scientifique, un élève sur cinq a bénéficié d'un cours élémentaire de biologie; règle générale, les élèves ont suivi deux cours de mathématiques (le lecteur ne doit pas comprendre qu'un cours suivi est un cours réussi), un cours de chimie ou un cours de physique (selon la nouvelle grille des cours au secondaire). Le profil scolaire des élèves est complété par deux cours de français et deux cours d'anglais.

En juin 1987, aux examens du Ministère, les élèves du secondaire ont obtenu 70 p. cent d'échecs en histoire, 51 p. cent d'échecs en mathématiques et 46 p. cent d'échecs en physique. De plus, 55 p. cent des élèves ont échoué «la dissertation», bientôt obligatoire en cinquième secondaire. En fait, les derniers rapports traitant de la qualité de la langue maternelle chez les jeunes adultes sont unanimes à faire état de deux constats inquiétants: un bon nombre d'élèves ont d'énormes difficultés à décoder correctement un texte simple; la majorité des élèves sont incapables d'exprimer leurs idées par écrit de façon «modestement» articulée.

Que dire maintenant de leurs capacités d'abstraction, de raisonnement sur du possible, de formulation d'hypothèses, d'explication cohérente; en d'autres mots, quel est leur niveau de pensée formelle? Les spécialistes nous répondent ceci: actuellement, à peine 20 p. cent des élèves qui débutent un cours collégial sont aptes à réaliser les objectifs de formation de leurs cours.

De plus, rarement les élèves ont été confrontés à la difficulté, à l'effort de devoir expliquer quelque chose. Ce qu'ils ont appris, c'est à mémoriser des «connaissances», à apprendre par coeur. L'habileté à comprendre et à expliquer quelque chose n'est pas développée chez eux et elle ne s'acquiert pas de façon magique lors de leur passage au niveau collégial.

Enfin, l'élève type qui arrive du secondaire démontre peu d'habiletés à organiser et à planifier son temps (particulièrement dans la préparation des travaux et des examens), peu d'habitudes à l'effort intellectuel et peu de préparation à prendre ses responsabilités.

Les lacunes attribuées à l'ordre collégial

On peut reprocher au niveau collégial d'avoir orienté l'enseignement sur les disciplines (la spécialisation) au détriment de la pédagogie. En effet, l'enseignant de cégep est toujours un spécialiste de discipline... beaucoup plus rarement un pédagogue. Il ne suffit pas d'être très compétent dans une matière pour pouvoir l'enseigner correctement. Cette réalité a longtemps été oubliée par l'institution collégiale et le développement de la recherche en pédagogie au collégial est un phénomène très récent.

De plus, les objectifs des programmes et des cours collégiaux ignorent complètement le niveau de base des élèves. Une lecture attentive des cahiers de l'enseignement collégial nous démontre assez facilement que les objectifs des programmes, des disciplines et des cours collégiaux sont ambitieux. Voici quelques exemples pigés au hasard: comprendre les relations existant entre l'organisme humain et le monde physique; rendre l'élève apte a mathématiser des situations concrètes; transférer l'application de théories physiques à des nouvelles situations; amener l'élève à acquérir un mode de pensée scientifique fondé sur l'analyse critique et la confrontation des idées; favoriser le développement de l'imagination et de la vision spatiale; faire ressortir l'incidence de l'espace et de ses multiples composantes; favoriser une perception génétique de la réalité sociale; former des individus intellectuellement et moralement autonomes; contribuer à l'adaptation à l'existence, à l'exercice de la créativité et à l'ouverture totale à l'expérience; amener l'élève à être un agent de progrès social; comprendre le fonctionnement du système économique; comprendre le monde dans lequel on vit; développer de la sensibilité plastique; utiliser correctement la langue orale et écrite; être en mesure d'évaluer une situation d'urgence médicale et savoir appliquer les notions reçues dans de tels cas; comprendre l'importance de la forêt; préparer les plans, installer, calibrer et entretenir l'ensemble des machines nécessaires pour assurer le confort de l'habitat; concevoir, implanter et gérer les méthodes et procédés d'entretien préventif et systématique des équipements industriels de production; diriger et réaliser la modification ou l'amélioration d'une machine ou d'un système de production automatisée en vue d'en augmenter le rendement et la fiabilité; interpréter les caractéristiques des circuits intégrés linéaires et les interrelier dans des systèmes fonctionnels; être capable d'assembler les indices et les preuves qui mènent à l'arrestation et à la traduction des coupables devant les tribunaux; développer et implanter des systèmes informatisés.

Comment peut-on croire de façon sérieuse que l'élève, dont nous avons tracé le portrait précédemment, puisse atteindre ces objectifs sûrement valables mais difficilement réalisables?

De plus en plus, il faudra développer des modèles d'arrimage secondaire-collégial centrés sur les besoins des élèves. À ce propos voici un exemple concernant le cégep de Rimouski et des polyvalentes de sa région.

Un exemple d'arrimage secondaire-collégial

Au cégep de Rimouski, une équipe de professeurs et de professionnels travaille depuis quatre ans à l'élaboration, l'expérimentation et l'implantation d'un programme de transition pour faciliter le passage du secondaire au collégial, particulièrement pour les élèves identifiés comme potentiellement en difficulté d'apprentissage. Le modèle d'intervention retenu par notre équipe privilégie les trois aspects suivants: le dépistage des élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage avant leur entrée au cégep, un programme de quatre cours crédités, offert dès le premier semestre et mettant l'accent sur une approche globale des difficultés d'apprentissage, et enfin, un fonctionnement modulaire des professeurs et des professionnels qui interviennent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

• Le dépistage

L'approche que nous préconisons est préventive en ce sens qu'elle constitue une passerelle d'ajustement entre les deux ordres d'enseignement. Cette approche implique donc, pour sa réalisation, un dépistage hâtif. À chaque nouvelle inscription au cégep de Rimouski, nous effectuons une analyse

détaillée de dossier scolaire de l'élève selon des prédicteurs validés. À la suite de cette analyse, des listes d'élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage sont établies pour chacune des polyvalentes qui alimentent notre collège. Ces listes sont envoyées aux différents intervenants (conseiller en orientation, professeur en information scolaire, enseignant conseil, etc.) du secondaire lesquels collaborent activement au dépistage en confirmant ou infirmant cette première identification des élèves «à risques». Enfin, des professionnels de l'aide à l'apprentissage effectuent une dernière sélection en confrontant le dossier scolaire de l'élève dépisté et les exigences découlant de son choix de programme de concentration. De plus, les professionnels du secondaire jouent à nouveau un rôle capital car ils préparent les élèves dépistés en leur expliquant ce qu'est le programme de transition afin que ces élèves puissent s'inscrire volontairement à ce programme.

• Le programme de transition

Après avoir identifié les grands facteurs de difficulté dans la réussite des cours collégiaux (l'affirmation de soi, l'attention-concentration, le stress et l'anxiété, l'orientation, la motivation aux études, l'invention et la création, les méthodes de travail intellectuel, la planification et l'organisation du temps, la structuration et la formulation des idées et enfin, la logique et le raisonnement) nous avons découvert qu'ils étaient interreliés et interdépendants. C'est pourquoi nous avons privilégié une approche globale en élaborant un programme qui intervient simultanément sur ces différentes dimensions. Nous avons conséquemment préparé des contenus de cours en ayant comme référence ces dimensions que l'on considère comme essentielles à la réussite des études collégiales. Les cours du programme sont ceux de français, de philosophie (la logique et le raisonnement), de psychologie de l'apprentissage et un cours complémentaire institutionnel «Motivation, affirmation de soi et créativité». En plus des quatre cours du programme, nous ajoutons à l'horaire de l'élève un ou deux cours de concentration, un cours d'éducation physique, dans le but d'inscrire l'élève à environ 21 heures de cours, pour éviter que sa charge de travail soit trop considérable ou à l'inverse, trop allégée.

L'approche pédagogique peut se résumer ainsi: l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement de nouvelles habiletés cognitives ne peuvent s'effectuer que par l'intervention de l'élève lui-même. Conséquemment, toute connaissance à acquérir se doit d'être réinventée par l'élève ou tout au moins reconstruite, et non pas seulement transmise par le professeur. L'exigence faite à l'élève de reconstruire le savoir implique une modification du rôle de l'enseignant. Ce que l'on enseigne, ce ne sont pas tant des concepts que le cheminement qui doit être suivi pour rendre accessibles ces mêmes concepts. En d'autres mots, enseigner c'est informer l'élève de l'existence d'une organisation de connaissances dont il faut lui laisser découvrir les règles par lui-même. Le rôle de l'enseignant consiste essentiellement à organiser la séquence des informations et les tâches d'apprentissage de façon à faciliter une démarche inductive de l'élève pour lui permettre d'organiser à son tour ces informations et ces connaissances autour d'éléments essentiels.

• Le fonctionnement modulaire

Les quatre cours du programme s'adressent à des élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage. Dans ce contexte, nous avons choisi un fonctionnement modulaire et multidisciplinaire, ce qui nous a permis d'augmenter l'efficacité de l'intervention pédagogique par l'exploitation d'«atouts pédagogiques» considérables. Nous avons regroupé ces élèves en constituant des groupes stables. De plus, nous avons réduit le nombre d'élèves par groupe pour assurer un suivi personnalisé. Ainsi, chaque enseignant rencontre quatre groupes de 20 élèves et les professeurs des quatre cours ont les mêmes groupes d'élèves.

Pour assurer un suivi personnalisé des élèves, nous avons adopté un type d'encadrement «serré» en privilégiant certains moyens comme par exemple les rencontres personnelles régulières avec l'élève, le suivi tutoral, les rencontres multidisciplinaires, la concertation des professeurs et des professionnels de l'aide à l'apprentissage, et enfin, l'élaboration d'un dossier personnel de l'élève. Ces différents moyens ont pour but d'identifier, avec l'élève, ses principales difficultés, d'explorer leurs causes possibles et de faire participer celui-ci à la recherche de solutions pour améliorer sa situation globale d'apprentissage. De plus, les échanges hebdomadaires entre les professeurs du programme permettent une analyse plus approfondie de la démarche d'apprentissage de chacun des élèves, ainsi qu'un meilleur diagnostic de leurs comportements sur le plan scolaire. Il devient alors possible d'élaborer une stratégie commune d'intervention et d'assurer une aide globale plus efficace.

En conclusion, le dépistage hâtif et une approche pédagogique soutenue par un fonctionnement modulaire et multidisciplinaire, permettent une intervention globale qui focalise l'attention sur la nécessité de faire un suivi personnalisé auprès de l'élève en difficulté, de créer un climat propice à l'apprentissage, d'harmoniser les contenus de cours, de faire acquérir et transférer des habiletés cognitives fondamentales et enfin, de procéder à une évaluation qui vise à développer un sentiment de compétence chez l'élève.

• Expérimentation et résultats

Au semestre d'automne 1986, nous avons expérimenté notre programme de transition. Pour ce faire, nous avons séparé les élèves dépistés comme potentiellement en difficulté d'apprentissage en deux groupes: un groupe expérimental (les élèves qui suivent le programme) et un groupe témoin (les élèves qui ne suivent pas le programme). Notre objectif initial était de permettre à 50 p. cent de nos élèves de réussir au moins la moitié de leurs cours. Nous avons dépassé notre objectif d'environ 10 p. cent et maintenu un écart de 8 p. cent (à l'avantage des expérimentés) avec les témoins. Cependant, comme notre programme d'aide vise à développer des habiletés fondamentales, nous avions émis l'hypothèse que l'écart entre la réussite des expérimentés et celle des témoins se creuserait davantage de semestre en semestre. L'analyse du dernier relevé de notes (comprenant trois semestres) des expérimentés et des témoins permet de constater que les élèves ayant suivi le programme d'aide au semestre 863 ont un pourcentage de

rétention (poursuite des études au collège de Rimouski) d'environ 70 p. cent et réussissent 73 p. cent des cours auxquels ils sont inscrits. Pour ce qui est des élèves qui n'ont pas suivi le programme d'aide (les témoins), le pourcentage de rétention est d'environ 55 p. cent et la réussite des cours de 55 p. cent. Ces résultats provisoires, où l'analyse n'est pas complétée, permettent déjà d'observer que les élèves ayant bénéficié du programme d'aide persistent dans les études et réussissent mieux leurs cours. De plus, des observations complémentaires mettent en évidence le fait que ces élèves n'abandonnent presque plus de cours, comparativement au taux d'abandon très élevé des témoins. La persistance et le développement des «effets positifs» du programme d'aide nous semblent donc confirmés à moyen terme. Pour le long terme, il nous faudra vérifier le taux de diplômes obtenus dans chacun des groupes.

Conclusion

Considérant les lacunes graves identifiées autant au secondaire qu'au collégial et considérant le succès des élèves ayant bénéficié de notre programme de transition, il nous apparaît nécessaire de continuer à inventer des mécanismes d'arrimage secondaire-collégial centrés sur les besoins des élèves pour faciliter une transition harmonieuse entre la polyvalente et le cégep. La concertation entre les intervenants du secondaire et du collégial que nécessite ce genre d'activité, ne peut que développer une meilleure compréhension et des perceptions plus positives entre les deux ordres d'enseignement.

Communication de
Renée DESAUTELS
Professeure
Cégep de Rosemont
Pierre DESAUTELS
Professeur
Cégep de Rosemont

ARRIMAGE SECONDAIRE-COLLÉGIAL

Introduction

Nous soulevons la question de l'arrimage secondaire-collégial parce que nous constatons de nombreux problèmes au niveau de la formation des étudiants. En effet, plusieurs enquêtes provinciales, entre autres en mathématiques, en français, en anglais et en physique, ont porté sur l'état des élèves à leur arrivée au cégep, donc à leur sortie du secondaire. Ces enquêtes ont démontré que la formation des élèves comptait de très nombreuses lacunes par rapport aux objectifs du programme officiel du secondaire et que l'écart entre les capacités réelles des élèves et les attentes des professeurs était immense.

D'autres recherches, portant sur la pensée formelle, révèlent que, chez les étudiants de première année au collège, seule une minorité a atteint le dernier stade la pensée formelle. Or, la réussite d'un bon nombre de cours de l'ordre collégial requiert l'atteinte de la pensée formelle.

Actuellement, dans les ordres secondaire et collégial, on travaille à la mise sur pied de nouveaux programmes qui seraient plus adéquats et qui tiendraient davantage compte des problèmes que nous venons de mentionner. C'est séparément que les deux ordres élaborent leurs nouveaux programmes, mais en consultation et concertation continues l'un avec l'autre.

Dans un premier point, nous allons traiter de l'arrimage secondaire-collégial par le biais des programmes. Dans un second point, nous énumérerons des facteurs, autres que les programmes, qui peuvent influencer la qualité de l'arrimage secondaire-collégial. En troisième lieu, nous parlerons des taux d'échecs et d'abandons au collégial, conséquence d'un arrimage raté. Enfin, nous terminerons par la suggestion de quelques moyens susceptibles d'améliorer l'arrimage entre le secondaire et le collégial.

Arrimage par le biais des programmes

Au secteur général, les programmes actuels des collèges sont à peu près les mêmes que ceux d'il y a 20 ans. À cette époque, les programmes avaient été élaborés en fonction des cégeps, institutions qui prenaient la relève des collèges classiques. Les programmes alors mis au point tenaient compte des programmes antérieurs de belles-lettres et de rhétorique. Ils étaient conçus pour une clientèle plus sélectionnée et plus limitée, composée d'étudiants plus âgés (19-20 ans) que ceux que nous avons aujourd'hui en collège I.

Durant les 20 dernières années, les programmes de l'école secondaire ont changé sans que ceux du collégial se réajustent en conséquence. Les étudiants actuels arrivent au collège à 17 ans et suivent des cours qui avaient été pensés pour des jeunes de 19 ans.

Dans les ordres primaire et secondaire, il y a eu compression du temps d'enseignement, mais, simultanément, augmentation des programmes: un plus grand nombre de sujets, un plus grand nombre de matières et dans certaines disciplines, un accroissement du niveau de difficulté. Par conséquent, il y a peu de temps consacré à chaque sujet et pas de temps consacré à la répétition. Il en résulte pour les élèves une plus grande difficulté de compréhension, d'assimilation, de rétention, de synthèse et de vue d'ensemble. On remarque aussi chez eux une incapacité de transfert des savoirs d'un domaine à un autre. Les programmes actuels du secondaire laissent peu de temps aux étudiants pour acquérir certaines habiletés de base: méthode de travail, méthode scientifique, cheminement progressif, etc.

De plus, il y a peu de continuité dans la séquence des apprentissages, que ce soit dans leur ordre d'apparition, dans leur répartition dans le temps, dans l'approche, dans la méthode, le symbolisme choisi, la notation utilisée. C'est ainsi qu'un grand nombre d'élèves, à leur sortie du secondaire, n'ont pas acquis les préalables nécessaires à leur entrée au collégial, principalement en langue maternelle et en mathématiques. La marche entre les ordres secondaire et collégial est donc très haute, l'écart très grand.

Si nous résumons, cet immense écart entre les deux ordres est dû au fait que:

- les préalables sont peu ou mal acquis;
- la pensée formelle, nécessaire pour réussir une grande partie du programme collégial, n'est pas atteinte par une majorité des étudiants;
- les étudiants sont plus jeunes de deux ans qu'ils ne l'étaient lors de la confection des programmes actuels du collégial;
- la clientèle d'aujourd'hui diffère sérieusement de celle d'il y a 20 ans: clientèle plus jeune, moins choisie, plus nombreuse;
- la diversité des cheminements individuels permise par le système actuel nuit à l'homogénéité des groupes ainsi qu'à l'enchaînement logique des contenus et des habiletés;
- les programmes actuels de l'ordre collégial ne sont plus adaptés au niveau et aux besoins des jeunes.

C'est pourquoi la refonte des programmes dans les deux ordres se fait en concertation et avec une volonté de continuité tant au niveau des connaissances qu'à ceux des habiletés et de l'approche. Elle tient compte de l'âge réel des élèves et des étudiants, de leur culture, du temps qu'ils consacrent à un travail rémunéré, du niveau de pensée qu'ils ont atteint et du temps nécessaire à toute assimilation. Les nouveaux programmes, par une approche nouvelle, se proposent de pallier les diverses lacunes déjà identifiées et de répondre aussi bien au besoin de formation d'une élite qu'à celui de la démocratisation. Une vision plus humaine et moins mécaniste de l'enseignement et de l'apprentissage guide l'élaboration des nouveaux programmes.

Autres facteurs pouvant influencer l'arrimage

Un premier facteur, distinct des programmes proprement dits, c'est la différence entre les deux milieux d'étude, secondaire et collégial. Au secondaire, les élèves sont restés ensemble pendant cinq ans. Ils ont donc eu le temps de se faire des amis, de se créer un groupe d'appartenance. Tout au long de leur cours secondaire, ils ont été fortement encadrés. D'ailleurs, on les considérait alors comme des enfants. À ceci, s'ajoute le fait que les études, à l'ordre secondaire, sont obligatoires, du moins jusqu'à 16 ans. Lorsque les élèves quittent le secondaire à 16, 17 ans, ils sont considérés comme des enfants. À leur entrée au collège, au même âge, on les traite comme des adultes, et on s'attend, de leur part, à un comportement d'adulte. Au collège, l'encadrement reçu par les étudiants est faible. On leur laisse beaucoup d'autonomie et de liberté. De plus, le cours collégial ne durant que deux ans, les étudiants ont peu de temps pour se faire des amis et s'intégrer à un groupe.

Au secondaire, les élèves ont peu développé leur esprit de compétition, la normalisation assurant à un grand nombre d'entre eux un passage quasi automatique. Leur accession au collège, elle, n'est pas automatique; ils peuvent être refusés. Lorsqu'ils sont acceptés, l'évaluation étant différente, l'échec est possible et même fréquent. Le collège constitue donc le lieu de leur première rencontre avec la compétition scolaire.

Le collège peut être également le lieu de leur première rencontre avec la solitude. En effet, ils ne sont plus avec leurs amis de toujours. Si le cégep qu'ils fréquentent est situé dans la ville où ils habitent, il se peut qu'ils aient à passer un temps considérable dans les transports publics pour s'y rendre. Pire, s'ils doivent demeurer en appartement ou en chambre dans une autre ville, ils sont déracinés de leur milieu familial et doivent s'adapter à un environnement et un mode de vie passablement différents.

Sous l'effet, soit de la pression de la société de consommation, soit de besoins réels, la majorité des étudiants des collèges ont un travail rémunéré en plus de leurs études. Ce travail et toutes leurs autres préoccupations d'ordre privé font que l'étude n'est plus leur première priorité, mais une obligation parmi d'autres.

À chaque session, l'étudiant du collégial se retrouve dans sept groupes différents. La diversité des choix qu'on lui offre entre en conflit avec la possibilité de regroupement et la personnalisation des rapports humains.

Enfin, il n'y a environ que le tiers des étudiants qui poursuivent leurs études dans la concentration ou la technique de leur premier choix. Tous les autres suivent donc un programme qu'ils n'ont pas vraiment choisi, ce qui entraîne une perte de motivation et d'intérêt. Même pour ceux qui ont obtenu leur premier choix, celui-ci n'a pas toujours été bien orienté.

Taux d'échecs et d'abandons

Aussi bien les facteurs que nous venons d'énumérer que l'écart très grand entre les programmes actuels des deux ordres, expliquent les taux élevés d'échecs et d'abandons que l'on retrouve au collégial. Les échecs et les abandons se produisent principalement pendant la première session que l'étudiant passe au collège: tout se joue dans les six premières semaines.

Suggestions pour un meilleur arrimage

Ces résultats désastreux remettent le système en question et nous obligent à essayer de remédier à la situation. C'est pourquoi nous nous permettons de suggérer quelques moyens susceptibles d'améliorer celle-ci.

Tout d'abord, il est essentiel d'assurer la continuité dans les programmes des deux ordres.

Pour ce qui est des autres facteurs, il nous semble extrêmement important que les étudiants reçoivent, à leur arrivée au collège, un accueil chaleureux, personnalisé et soutenu afin de faciliter leur transition. On devrait aussi, dès leur inscription, faire le dépistage des étudiants qui peuvent présenter des problèmes et offrir à ces derniers un soutien plus spécial, des moyens de récupération et de l'aide. On devrait également tenter la formation de groupes modulaires qui soient plus homogènes. Ainsi, il serait plus facile pour les étudiants de se faire des amis, de se créer un groupe d'appartenance et, peut-être, d'avoir des professeurs qui les connaissent et qui les suivent durant tout leur séjour au collège. On peut penser également à un système de tuteurs étudiants ou de professeurs tuteurs ainsi qu'à des centres de ressources accessibles à tous. Il faut sans faute assurer aux nouveaux étudiants un encadrement plus serré qu'on élargira avec le temps afin de leur permettre d'atteindre graduellement leur autonomie.

Il serait bon aussi que se développent des liens entre les professeurs d'un collège et les enseignants des écoles secondaires qui sont les principaux fournisseurs du collège. Ainsi, les

professeurs des deux ordres pourraient collaborer et se concerter, non seulement au niveau de l'enseignement, mais aussi à celui des cas individuels d'élèves.

Enfin, il serait important que le savoir et l'étude soient revalorisés par la société. Il pourrait être également utile que les parents des étudiants soient sensibilisés aux divers problèmes que leur enfant peut rencontrer pendant ses années de collège, principalement pendant sa première année.

Conclusion

Comme nous pouvons le constater, nous avons beaucoup de pain sur la planche pour arriver à réaliser un arrimage heureux entre les deux ordres. Il est important que nous relevions ce défi puisque nos enfants constituent notre plus grande richesse.

Communication de
Vincent TANGUAY
Directeur des services éducatifs et
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Découvreurs

Problématique

• Rappel de certains événements et de notre mission de base

Un réseau primaire-secondaire qui a à peine 25 ans.

Un réseau collégial qui a à peine 20 ans.

C'est jeune, socialement parlant. Nous n'avons pas encore passé une génération d'enseignants. Nous sommes à peu près tous de la cuvée 1965-1970. Comme n'importe quel organisme vivant, nous avons vécu nos premiers moments de vie centrés sur nous. Il n'y a que les sociétés évoluées et les organismes vivants de catégorie supérieure qui finissent par s'ouvrir aux autres.

L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ont vécu comme deux solitudes pendant 20 ans avant de s'intégrer.

Notre attention a été portée pendant 20 ans sur les structures (loi 3 - loi 40), et encore aujourd'hui (loi 107), plutôt que sur les contenus et la qualité des services rendus à nos élèves.

Au secondaire, nous avons aussi vécu l'isolement des équipes de direction qui pendant un long moment ne pouvaient répondre de la qualité des services éducatifs offerts aux élèves.

Les années quatre-vingt auront été un moment de prise de conscience de l'importance pour nos organismes de se centrer davantage sur les contenus, c'est-à-dire les programmes et les services offerts aux élèves, et sur la supervision de la qualité des services offerts.

Les années quatre-vingt-dix devraient être l'occasion de faire les prises de conscience suivantes: les écoles qu'elles soient primaire, secondaire, collégiales ou universitaires ne sont pas là d'abord pour ceux qui y travaillent, mais ceux qui y travaillent sont là pour les élèves et les étudiants; les écoles de tout niveau devraient développer la cohérence pédagogique par la rigueur, la discipline et par l'établissement des liens entre les divers ordres d'enseignement. Et les liens ne peuvent s'établir dans les officines ministérielles ou par la protection des petits impéralismes de chacun.

Il faudra que sur le territoire d'où proviennent majoritairement les élèves d'un collège, il y ait des rencontres qui visent des objectifs précis. Et le collégial devrait en prendre l'initiative.

Qu'est-ce qui justifierait que le collégial prenne le leadership? Simplement parce que c'est lui qui accueille nos élèves.

Au départ, le secondaire a pris le leadership pour le passage du primaire au secondaire.

Qu'est-ce qui inciterait le secondaire a être présent à ces rencontres?

Notre sens des responsabilités sociales.

En tant que responsables de système, nous ne pouvons plus admettre le maintien du vide entre nos deux ordres d'enseignement.

En faisant l'intégration du primaire et du secondaire, nous nous rendons compte que nous avons été, comme responsables du système d'éducation, des irresponsables. On reçoit des élèves six ans au primaire, on les passe aux autres, et c'est fini. Le secondaire prend les élèves pour cinq ans, les passe au collégial pour deux ou trois ans. Et tout le monde se lave les mains.

Est-ce que ça va bien? Personne ne le sait vraiment.

Nous avons reçu un mandat d'éducation pour accompagner l'élève afin que ce dernier s'insère de façon harmonieuse dans la société. Nous devons l'instruire et l'éduquer soigneusement. Les jeunes, c'est notre richesse. En prend-on vraiment soin? Si nous comparaissions aujourd'hui devant un tribunal «sociétal», nous serions sûrement condamnés pour négligence criminelle et pour omission dans l'accomplissement de notre devoir fondamental.

Que pouvons-nous faire pour rajuster la situation?

Le passage primaire-secondaire et l'intégration des commissions scolaires

Comment se présente le passage au secondaire pour un élève du primaire?

Avec beaucoup d'anxiété et d'appréhension. L'élève a hâte d'aller à l'école secondaire, mais avec les années il y a eu toute une mystique qui s'est développée autour de cet envol vers le secondaire.

L'élève sait bien identifier les peurs que ce changement provoque dans sa vie. Il est encore un enfant et la société trouve normal qu'un enfant exprime ses craintes.

Quelles sont-elles?

- Les grands corridors. Saura-t-il trouver sa salle de classe à temps;
- les enseignants qu'il ne connaît pas et qui donnent des travaux longs;
- les travaux dans beaucoup de matières dépassent le plan de travail de la semaine auquel il est habitué et peut-être qu'il va oublier de les faire à l'intérieur des délais;

- il y a beaucoup d'élèves qu'il ne connaît pas et qui viennent d'autres écoles;
- il y a de ses amis qui vont à l'école privée et qui ne seront plus avec lui;
- il y a les casiers et donc beaucoup de bousculades de la part des grands;
- il y a ces grands de troisième, quatrième et cinquième années du secondaire qui pourraient lui faire mal ou lui faire faire des choses!!!;
- il y a beaucoup de matières nouvelles.

Règle générale, les jeunes de sixième année expriment très bien l'ensemble de ces craintes. Ils peuvent en parler à leurs parents, à leurs enseignants de sixième année et à leurs amis de sixième année tout en étant à l'aise.

Au primaire-secondaire l'intégration des deux ordres d'enseignement aura été une excellente occasion de marketing et de démystification de l'enseignement secondaire pour l'élève du primaire et pour ses enseignants. Et je dis bien pour ses enseignants.

Cette dernière réalité n'est pas non plus à prendre à la légère. L'enseignant du primaire qui n'a jamais travaillé au secondaire a l'impression qu'au secondaire, c'est le laisser-aller général. Que tout le monde s'entasse dans les corridors, que les plus vieux incitent les plus jeunes à chômer leurs cours, au tabagisme, à l'alcool et tout le reste. Les enseignants du primaire ont été, à certains moments, les meilleurs propagandistes de l'école privée. C'était tellement épouvantable ce qui se passait au secondaire. Même s'ils faisaient partie de la même unité syndicale que les enseignants du secondaire, les premiers n'avaient pas les seconds en haute considération. Tous les préjugés du début de la polyvalence sont demeurés.

Je disais plus tôt que l'intégration sous une administration unique du primaire et du secondaire aura été, pour nous, une bouée de sauvetage. De plus en plus, les gens se connaissent et, en ce qui nous concerne, dans notre commission scolaire, nous avons permis aux enseignants de sixième primaire et de première secondaire de se rencontrer. Les enseignants de sixième ont été reçus à l'école secondaire durant une journée régulière. Et tout le monde a été surpris du calme, de l'ordre et de la discipline. Les élèves sont invités à l'école plusieurs fois durant l'année. On leur fait bénéficier de nos salles, de nos piscines, de nos palestres. Et tout cela a eu un effet bénéfique.

En plus, des élèves de première secondaire qui venaient d'une école primaire sont allés rencontrer leurs anciens compagnons de cinquième année pour leur parler de leur nouvelle école. Les parents sont venus visiter les écoles. Les enseignants les ont accueillis et leur ont présenté leur école. C'est l'ensemble de ces gestes simples qui, à notre avis, facilite actuellement le passage primaire-secondaire.

Et tout cela c'est nouveau depuis un an ou deux, tout au plus.

Le passage secondaire-collégial

Qu'en est-il?

Les contacts entre nos organismes sont à la fois limités, expéditifs et administratifs. Ils sont particulièrement d'ordre mécanique pour faire en sorte que l'inscription se fasse en bonne et due forme.

Pour les élèves, dans notre secteur du moins, ils sont invités à quelque part en novembre à aller visiter le collège, sans plus.

• L'étudiant, comment vit-il ce passage?

Y a-t-il une certaine répétition de ce qui s'était passé entre le primaire et le secondaire? À certains égards, j'aurais tendance à répondre par l'affirmative. Mais c'est tellement plus subtil.

Il y a tout un univers entre l'élève de sixième du primaire et le finissant de cinquième secondaire. C'est une métamorphose complète à laquelle on assiste durant la traversée du secondaire. C'est pratiquement, de l'extérieur du moins, un homme et une femme qui sont en notre présence. Mais allez scruter de plus près. Je me sens à la fois un père, un éducateur et un administrateur.

Notre jeune adulte, ou notre grand adolescent, a déjà capté certaines leçons de la vie. Ainsi, il ne faut jamais se présenter comme quelqu'un qui a des craintes ou des peurs devant le tribunal des adultes ou de ses pairs, car on est immédiatement jugé comme un être diminué. Si l'enfance a une certaine transparence, à l'orée de l'âge adulte, il faut savoir dissimuler ces mêmes craintes. Et tout se passe au niveau du «non-dit».

Si la nature rejette les faibles, il faut être fort. Et si on se sent un peu démuni, c'est mieux de se taire. Il faut relire les craintes du jeune du primaire, car il y a beaucoup de points communs. Ce qu'il sait du collège, c'est qu'il sera difficile, s'il est au secteur général, de s'y faire des racines. Deux ans, c'est trop peu, surtout que l'individualisme y prime. Il y aura toujours des cèdres pour prendre racines sur le roc, en flanc de montagne, dans l'épaisseur d'une mousse. Mais pour les autres variétés, c'est une autre histoire.

Le jeune prend conscience que c'est au collège que se jouera sa carrière scolaire. S'il réussit bien, tous les espoirs lui sont permis. S'il ne réussit pas, il sera difficile de se convaincre d'aller au secteur professionnel. Ce sera en quelque sorte un choix par la voie négative.

Il craint aussi que la joute se déroule trop rapidement. Les réactions que j'ai pu obtenir de plusieurs anciens du secondaire, c'est qu'on se rend compte tard en octobre de la première session, que la marche est haute en passant au collégial et pas strictement quant à la difficulté de matière, mais quant aux méthodes de travail, d'organisation du temps, de sollicitation sociale pour se trouver un travail à temps partiel. Et personne ne l'a préparé à cela. Il s'aperçoit aussi que les professeurs ne reviennent pas sur la matière déjà vue et jamais il n'avait vécu ce modèle pédagogique.

• Trois pistes pour faciliter l'arrimage

Qualité de l'accueil

Pourquoi ne pas prévoir une avant-session de quelques jours pour bien présenter le collège, ses règles de fonctionnement, ses personnes-ressources, ses services, ses exigences?

Certaines universités ont prévu un programme d'accueil pour des adultes qui retournent aux études. Ce programme

présente aussi les exigences académiques, un cours de méthodes et techniques de travail intellectuel, d'initiation à la recherche.

Précision des exigences

Ceci exige vraiment une organisation structurée. Il faut que l'étudiant connaisse clairement ce qui est exigé, ce qui est mesuré, et comment on le fait.

De l'extérieur, et même pour certains de vos étudiants, on cherche où est l'unité. Les exigences qu'on a envers les élèves sont-elles départementales, sont-elles institutionnelles, sont-elles pour l'ensemble de l'enseignement collégial, c'est-à-dire similaires d'un collège à l'autre?

Possibilité de se trouver un accompagnateur

Avec le temps au secondaire, on a cru bon que chaque élève, même s'il n'a pas de titulaire, puisse avoir un de ses enseignants qui est en quelque sorte un tuteur, ou un répondant. Ce n'est pas encore monnaie courante mais c'est une voie.

Quand on pense qu'en fin de processus, un étudiant universitaire se trouve un maître qui l'accompagne dans ses dernières recherches. Et nous avons affaire à un étudiant à la fin de son deuxième ou de son troisième cycle. Parler à un maître de thèse d'un étudiant de deuxième cycle et il vous dira que l'étudiant a de la difficulté à bien définir son problème, à bien circonscrire ses recherches, à bien camper son argumentation, à assurer une bonne continuité à son texte. En somme, jusqu'à quel point il peut être nécessaire de bénéficier des conseils d'un maître?

Et au collégial ne serait-il pas utile que l'étudiant ait la possibilité non pas de recourir à une aide pédagogique individuelle, c'est-à-dire quelqu'un qui ne lui donne même pas de cours, mais aux services d'un vrai professeur? Au secteur professionnel, ça me semble déjà plus facile pour l'étudiant. Mais au secteur général, y a-t-on vraiment pensé?

Nous sommes en formation de base et, à mon avis, ce serait une nécessité. Bien sûr, le rôle de ce dernier serait à définir en fonction de la maturité des étudiants.

• Ce que vit le personnel enseignant

Si on se rappelle les préjugés des enseignants du primaire par rapport aux enseignants du secondaire, on pourrait pratiquement répéter les mêmes données et parler de la réputation des enseignants de cégep chez les enseignants du secondaire. Ces enseignants ne sont que des donneurs de cours, ils sont distants, ils ne sont pas disponibles, ils ne sont pas préoccupés par l'apprentissage et par la pédagogie. En d'autres termes, ils ne se situent pas au niveau de l'étudiant, mais c'est à l'étudiant à s'élever au niveau du langage et de la matière présentée aux élèves. Chacun a son petit système d'évaluation et il n'y a pas de pratique institutionnelle uniforme ou même cohérente en matière d'évaluation pédagogique.

• Pistes pour faciliter l'arrimage

- Provoquer des rencontres interinstitutions pour qu'au moins sur un territoire donné quelques-uns puissent se rencontrer et parler matière ainsi que de pédagogie.

Mais je crois, qu'il s'agit là d'un rêve puisque je ne lis aucune volonté de la part des enseignants du collège qui va en ce sens.

- Provoquer la participation des enseignants des deux ordres d'enseignement à des colloques ou journées d'études communes. Comme disait Lise Bissonnette: «On colloque tellement au Québec».

• Ce que vit l'organisation secondaire

Je disais en commençant mon exposé, qu'on a pris conscience en faisant l'intégration du primaire et du secondaire, de notre irresponsabilité historique. Par rapport au passage secondaire-collégial, nous vivons la même frustration. On prépare quelqu'un pendant 12 années, si je considère le préscolaire, et tout d'un coup, c'est le grand silence. Est-ce qu'il se débrouille bien?

Qui sait? C'est comme si nous fabriquions un meuble jusqu'au moment de la finition. On a bâti la structure, mais nous ne voyons pas le produit fini.

• Piste de solution

Pour moi elle est claire et limpide. La formation de base devrait être sous la responsabilité d'un seul organisme qui est un gouvernement local, responsable devant les citoyens et dirigé par des représentants élus, c'est-à-dire la commission scolaire.

La formation professionnelle pourrait se faire dans des collèges ou des universités, selon le degré de spécialisation de la formation. C'est simpliste, mais c'est comme ça que je vois les choses. Comment un collège qui reçoit des élèves deux ans peut-il justifier sa structure, surtout s'il va donner des cours en périphérie dans des locaux attenants ou voisins d'une école secondaire, comme on commence à le voir actuellement?

Je sais que j'attaque de front tout un empire. Ce n'est pas une chapelle ou même à une église, mais à une cathédrale avec tout ce qu'une cathédrale peut supporter comme dédales, traditions et chaires protégées.

Mais une solide formation de base, où la continuité est assurée, ne peut se faire dans la disparité des institutions. Et en fin de processus de formation de base, c'est l'État qui devrait sanctionner les études. Cette sanction deviendrait le passeport de l'étudiant pour l'université.

Une remise en question aussi fondamentale est-ce le prix à payer après 20 ans de cégep?

Je crois qu'il faut rechercher avant tout la cohérence et l'uniformité de la formation.

Vous me demandez le moyen d'assurer l'arrimage secondaire-collégial, je vous ai identifié quelques pistes dans les circonstances actuelles. Mais la solution à long terme n'est pas là.

Je vous remercie.

Chapitre III

Ateliers

Le cégep: agent de développement de son milieu

III — Le cégep: agent de développement de son milieu

A • L'APPORT DES DIPLÔMÉS

PROBLÉMATIQUE

Les diplômés, dans la grande majorité des programmes, s'intègrent en un temps relativement court au marché du travail, ce qui laisse supposer que dans les faits le diplôme d'études collégiales est reconnu et valorisé.

Quel est le rôle et l'apport des diplômés de formation professionnelle dans le milieu du travail? Entre les professionnels et les ouvriers spécialisés, quelle place assument-ils? Quant aux diplômés du secteur général, ont-ils une influence sur la société?

Communication de
Denis LEBEL
Consultant
Firme Momentum

L'APPORT DES DIPLÔMÉS DANS LE MILIEU DU TRAVAIL

Vouloir décrire rapidement la contribution spécifique du finissant de cégep au monde du travail, c'est s'obliger à faire des choix dans l'ensemble des variables dignes de considération, pour ne retenir que celles qui peuvent s'appliquer à l'ensemble des spécialités professionnelles.

J'ai choisi d'aborder la question par l'examen de l'évolution du marché du travail depuis l'origine des cégeps pour tenter par la suite de dégager quelques perspectives pour l'avenir. Il sera très peu question du temps que le finissant a passé au cégep; d'autres ateliers abordent plus en profondeur la question de la formation professionnelle en elle-même. Nous parlerons ici davantage du lien entre le finissant de cégep et un marché du travail en mutation. Nous verrons comment les transformations successives du marché du travail ont exigé du finissant de cégep un apport différent à la société. Chacun restant tout à fait libre de faire les adaptations qu'il juge appropriées à une ou des spécialités particulières.

Nous distinguerons trois moments: les années de rattrapage; l'État développeur; le virage technologique.

Il ne s'agit pas d'époques précises, limitées, mais plutôt de circonstances, de séries d'événements, qui ont exercé une influence — parfois simultanée — sur les conditions du monde du travail.

Les années de rattrapage

On se souviendra peut-être du sentiment d'urgence qu'exprimait le rapport Parent sur la nécessité d'augmenter la fréquentation scolaire pour aborder le marché du travail dans une société nouvellement industrialisée.

Depuis le début de la guerre 1939-1945 en effet, l'économie du Québec s'était transformée considérablement, par l'industrialisation. Bien qu'avec un certain retard sur ses voisins ontariens et surtout américains, le Québec s'inscrivait dans un grand courant d'industrialisation et de mécanisation. Les assises économiques aussi bien que culturelles de notre société, jusqu'alors traditionnellement rurales, allaient se transformer rapidement.

Au début des années cinquante, un emploi sur quatre appartenait encore au secteur primaire (agriculture, forêts, mines et pêcheries); la proportion était rendue à un sur huit dix ans plus tard[1].

Les effets sur le marché du travail furent d'autant plus marqués qu'ils arrivaient un peu par surprise. Le marché du travail était bousculé par l'arrivée de nouveaux équipements et de nouveaux procédés industriels, requérant une main-d'oeuvre davantage formée. À l'époque, il n'était pas rare que des entreprises recrutent une bonne partie de leur personnel technique en Ontario ou aux États-Unis. Les jeunes Québécois tardaient à faire leur place dans ces nouvelles règles du jeu.

Les membres de la Commission Parent écrivaient: «Les jeunes de moins de 18 ans trouvent de plus en plus difficilement un emploi stable et satisfaisant: ce sont eux qui fournissent toujours le plus important contingent de chômeurs. La mécanisation et l'automation font progressivement disparaître beaucoup d'emplois non spécialisés qui leur étaient accessibles. (...) L'adaptabilité nécessaire dans un monde technologique en rapide évolution exige de chaque travailleur une meilleure formation de base. Pour toutes ces raisons, on peut dire qu'une économie industrialisée et compétitive appelle une éducation plus longue pour tous[2]».

Avec une main-d'oeuvre mieux formée, toute la collectivité pourrait tirer des avantages économiques et sociaux: les entreprises seraient davantage enclines à s'établir ou à se développer ici et un plus grand nombre de citoyens, surtout parmi les plus jeunes de l'époque, pourraient profiter d'une nouvelle richesse réduisant ainsi la relative misère de la société d'alors.

Les premières générations de finissants de cégep furent associées à cette phase de rattrapage de l'industrialisation du Québec. Il durent faire la preuve de leur compétence, et souvent assumer tôt des responsabilités dans la conception, le contrôle, sinon la direction de la production. Prolongeant le travail de l'ingénieur et du gestionnaire, le technicien est le spécialiste du comment faire et possède les habiletés qu'il faut pour régler les problèmes qui se posent quotidiennement avec clairvoyance, surtout quand il a été associé à la conception du projet ou, du moins, qu'il est capable d'en comprendre facilement la nature.

La pénurie de techniciens du secteur industriel de la fin des années soixante se résorba assez rapidement et le marché de l'emploi industriel demeura très actif encore durant les années qui suivirent.

L'État développeur

Cette phase de rattrapage industriel n'était pas terminée que l'État, tant fédéral, provincial que municipal, s'engageait dans de vastes programmes de développement économique et

[1] Pierre Lamonde, et Jean-Pierre Bélanger, L'utopie du plein emploi, Boréal, 1986, p. 22.
[2] Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Rapport Parent, Tome II, paragraphe 259, p. 156.

social. On pense en premier lieu aux réalisations du gouvernement du Québec en éducation, en santé et en services sociaux entre 1965 et 1980. En même temps, l'État intervenait massivement dans les infrastructures routières, portuaires ou aéroportuaires et les installations hydroélectriques; chaque niveau de gouvernement se dotait de régies et d'agences ayant des pouvoirs étendus. Même dans les médias électroniques, le secteur public a joué un rôle de premier plan.

Les fonctions de service prennent une place grandissante dans l'économie. À cause de l'intervention de l'État bien sûr, mais aussi à cause d'un déplacement des besoins de la collectivité auquel réagit rapidement le secteur privé, surtout du côté de la petite et moyenne entreprise. Les emplois qui se créent proviennent de plus en plus majoritairement du secteur tertiaire. Le commerce, les communications, le transport occupent une place grandissante sur le marché de l'emploi[3]. Cette tendance, qui s'est maintenue jusqu'à ce jour, sera par la suite désignée par l'expression «tertiarisation de l'économie»[4].

Ici encore la contribution du finissant de cégep est nécessaire pour assurer la dimension technique de ces réalisations.

Les entreprises et les services publics rechercheront alors l'apport des finissants de cégep autant pour leurs savoir-faire relatifs à des services spécialisés que pour leurs habiletés à communiquer efficacement avec la clientèle comme dans leurs équipes de travail. Leur disponibilité à des horaires souvent irréguliers est souvent requise pour des emplois du secteur tertiaire. Si on ajoute à cela la débrouillardise, l'autonomie et le sens des responsabilités, on a fait le tour de la contribution que peuvent apporter les finissants de cégep dans le développement des services publics et dans la montée de la P.M.E. québécoise.

La grande entreprise industrielle, secouée durant les années soixante-dix par deux chocs pétroliers presque successifs, devint par la suite moins importante pour le nombre net d'emplois créés.

Le nombre d'emplois augmente à un taux moyen de 2,3 p. cent par année durant les années soixante-dix; mais la main-d'oeuvre ayant augmenté plus rapidement (2,7 p. cent en moyenne) à cause du «baby boom» et de la participation accrue des femmes, le chômage progresse presque continuellement, passant de 7,3 p. cent en 1971 à 10,3 p. cent en 1981. Certaines prévisions veulent que cette tendance se maintienne tout au long de l'actuelle décennie[5].

Le virage technologique

Survint alors la crise économique du début des années quatre-vingt, accompagnée de la montée d'un courant néoconservateur, animée dans l'arène politique internationale par M. Reagan et Mme Thatcher. Les gouvernements limitent l'expansion de leurs activités quand ils ne se retirent pas progressivement des champs d'intervention qu'ils venaient souvent à peine d'occuper.

Dans le secteur privé, le nombre d'entreprises québécoises mises en faillite par la récession dépasse 3300 en 1981 et 4300 en 1982[6]. Les créations d'emplois se font naturellement plus rares. Résultats nets: il y a 140 000 emplois de moins au Québec en 1982 qu'en 1981; tous les secteurs d'activités et toutes les régions du Québec sont touchés, sauf de rares exceptions[7].

Le finissant de cégep qui entrait sur le marché du travail à cette époque entreprenait de monter d'un étage par l'escalier mobile descendant, plein de monde en plus.

Le marché de l'emploi devient alors nettement plus concurrentiel: le finissant de cégep doit surclasser la compétition des finissants du secondaire et des universités, en plus des travailleurs expérimentés affectés par les mises à pied.

Heureusement pour lui, les cégeps avaient alors entrepris déjà depuis quelques années le fameux «virage technologique» qui allait lui donner un savoir-faire précieux: les entreprises devaient maintenant s'informatiser et s'automatiser rapidement pour accroître leur compétitivité et affronter la concurrence internationale. Ce fut la façon d'assurer la relance. La formation collégiale, sans constituer un sauf-conduit absolument sûr vers un emploi, permet quand même d'éviter plus facilement le chômage[8].

Mais en même temps qu'il faut parler de virage technologique au cours des années quatre-vingt, on peut aussi parler d'un «virage humain». Tout le secteur des services, qui demeure et de loin la principale source de nouveaux emplois, utilise largement le support de la technologie, mais compte surtout sur la qualité du contact avec la clientèle. Les entreprises de ce secteur se veulent génératrices de «qualité de vie» pour leur clientèle, à cause de la nature de leur production. La considération pour la personne du client, pour ses droits, ses besoins, ses conditions particulières, occupe une place importante dans les préoccupations, sinon dans la publicité, des entreprises privées, coopératives ou publiques. Dans ce contexte, la compétence dans les rapports humains est aussi déterminante que les compétences techniques pour la carrière d'un individu.

D'un autre côté, les salariés acquis à ces nouvelles valeurs considèrent leur propre qualité de vie, au travail et hors travail, comme une préoccupation personnelle importante. Travailler pour gagner davantage et consommer davantage n'épuise pas la motivation de cette génération de travailleurs. Le congé différé, le temps partagé, le congé formation, la seconde ou la troisième carrière, sont autant de formules qui témoignent, avec d'autres modifications dans l'organisation du travail, d'un changement dans les attitudes face au travail. De plus en plus de dirigeants d'entreprises adoptent progressivement une nouvelle façon de voir ces choses, et c'est vers eux que se dirigent naturellement les finissants les plus éveillés et les plus autonomes.

---

(3) Pierre Lamonde et Jean-Pierre Bélanger, op. cit. p. 23.
(4) Le Groupe québécois de recherche prospective, Le futur du Québec au conditionnel, Gaétan Morin éditeur, 1982, pp. 206-207.
(5) Pierre Lamonde et Jean-Pierre Bélanger, op. cit. p. 68.
(6) Bureau de la statistique du Québec, Le Québec statistique Édition 1985-1986, Les Publications du Québec, 1985, pp. 854-855.
(7) Bureau de la statistique du Québec, op. cit. pp. 515-521.
(8) Gilles Guérin, Les jeunes et le marché du travail, Commission consultative sur le travail et la révision du code du travail, Les Publications du Québec, 1986, p. 57.

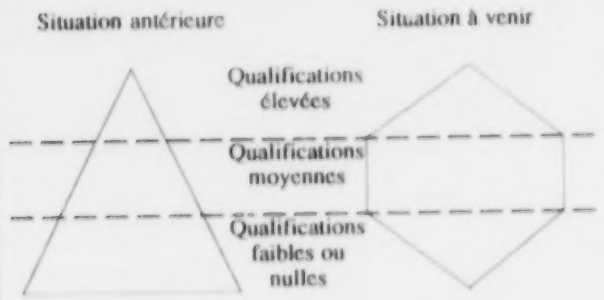
À l'horizon des 20 prochaines années

Avant de tenter de percer ce que sera la contribution des futurs finissants de cégep au monde du travail, on peut dégager des 20 ans écoulés certains apprentissages.

En passant d'une situation de rattrapage industriel à une économie plus axée sur les services et consommant beaucoup de technologie, la structure du marché du travail s'est trouvée largement modifiée.

À l'origine, on pouvait voir le marché du travail comme une pyramide dont la base était constituée d'un grand nombre d'emplois exigeant peu de qualifications et le sommet composé d'un nombre restreint d'emplois impliquant de grandes responsabilités et exigeant un bon bagage de compétences. Dans cette situation, la formation (scolaire ou autre) donnait accès à un niveau donné de responsabilité. Le finissant de cégep pouvait alors compter se classer dans le tiers supérieur de la pyramide.

« L'évolution du marché du travail »



Le développement technologique et la croissance du secteur des services modifient les exigences relatives à la fois à la compétence technique et au comportement; ils font de plus diminuer davantage la proportion d'emplois n'exigeant que des qualifications minimales. On peut représenter alors le marché du travail à venir comme un hexagone, dont la partie centrale représente les emplois de responsabilités intermédiaires, exigeant (dans des proportions variées, selon la nature du travail à faire) des compétences techniques et scolaires; le haut de l'hexagone (plus large que celui du triangle) est formé des emplois de grandes responsabilités et de grandes compétences à la fois sur le plan technique et sur le plan humain; le bas, par contre, (qui rétrécit sans cesse) représente les emplois ne demandant que des exigences minimales.

Le passage vers cette nouvelle situation est amorcé. Il se réalise dans une situation caractérisée par un surcroît chronique de main-d'oeuvre disponible par rapport au nombre d'emplois offerts et par la compétition entre les finissants des divers programmes et niveaux de formation; le finissant de cégep peut encore aspirer à la partie supérieure de l'hexagone s'il possède en plus d'une bonne formation technique des qualités personnelles exceptionnelles. Autrement, il se retrouvera quelque part au centre de la structure du marché du travail, ou plus bas, même chômeur, (comme d'ailleurs peuvent se retrouver le finissant du secondaire ou celui de l'université).

Quant aux secteurs d'avenir pour l'emploi, les prospectivistes s'entendent sur la probabilité d'une importance encore croissante de la technologie; que ce soit pour l'industrie de guerre ou le marché de la consommation privée, dans le secteur manufacturier ou les services, dans la grande ou la petite entreprise. Le savoir faire technique des finissants de cégep continuera donc d'être un atout pour les milieux de travail.

Le secteur des services aussi continuera son expansion, et en particulier, croyons-nous, le sous-secteur des services à la personne; le vieillissement de la population (que certains appellent le «papy boom»[10]) appellera de nouveaux services aux personnes et exigera de nouvelles compétences. Le respect pour l'autonomie et la responsabilité du client sera au centre de ce savoir-faire.

La recherche de la qualité de la vie amènera peut-être une certaine popularité aux formules de temps partagé et d'autoservice (futur secteur quaternaire), libérant ainsi des emplois pour les jeunes diplômés. Les exigences des emplois finiront aussi par favoriser le temps partagé. D'autre part, le déplacement de la courbe démographique contribuera de façon déterminante à la réduction du chômage des jeunes.

Quant à l'émergence de nouveaux secteurs, correspondant à de nouvelles priorités collectives, peut-être faut-il voir dans le développement de la conscience écologique une voie prometteuse pour la mobilisation des énergies vers de nouveaux objectifs. Les enjeux se font de plus en plus pressants. Les échéances pourraient être brutales.

De même, la conscience «planétaire» qu'ont amenée des médias plus puissants et la mondialisation des marchés qui s'observe aujourd'hui pourront générer la volonté d'accroître les échanges avec l'étranger. Bien sûr, il y a la perspective du libre-échange avec les États-Unis, mais il faut se rappeler aussi que le Québec a des parentés avec l'Amérique latine, avec la francophonie et avec le Commonwealth. Qu'il s'agisse d'aide au développement ou d'échanges strictement commerciaux, le Québec est dans une position stratégique intéressante et jouit de plus d'un potentiel d'expertises variées par rapport à de nombreux pays.

Par rapport à ces voies d'avenir — technologie, services aux personnes, écologie et échanges internationaux —, la contribution des finissants de cégep sera d'autant plus importante que leur temps de formation leur aura permis: de situer leurs capacités professionnelles dans la perspective du développement technologique et du développement humain; d'acquérir les habiletés personnelles que cette prise de conscience appelle.

Il y a 20 ans, le Québec entreprenait de surmonter une situation de rattrapage industriel; aujourd'hui, il peut envisager un rayonnement international, par un développement technologique qui conserve la priorité à l'humain et à la qualité de la vie.

On peut se dire que sans les finissants de cégep, ce ne serait pas tout à fait pareil.

[9] L'utilisation du triangle et de l'hexagone pour illustrer la transformation du marché du travail est empruntée au Rapport de 1987 du Haut Comité éducation économie de France, intitulé «Une autre approche de l'avenir», rapporté par Jacques Lesourne («Éducation et société de demain») dans Le monde de l'éducation, janvier 1988, p.V. L'usage qui en est fait est toutefois sensiblement différent.

[10] «Papy-boum mercredi soir sur Antenne 2 Vieux: le coup de jeune», dans Le nouvel observateur, 15-21 avril 1988, inspiré de Levet, Maximilienne et Pelletier, Chantal: Papy-boom, Grasset.

Communication de
Paul AUPRIX
Professeur
Cégep Édouard-Montpetit

L'APPORT DES DIPLÔMÉS

Nous allons traiter de la contribution de la maison d'enseignement au développement et à l'évolution de la profession de denturologiste.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il conviendrait de donner quelques indications sur l'origine de la denturologie au Québec et sur la profession de denturologiste.

La denturologie au Québec

En 1973, avec l'avènement du code des professions et de l'Office des professions, on assiste à la création de l'Ordre des denturologistes, corporation à exercice exclusif. Il faut bien comprendre que le terme «exercice exclusif» rend obligatoire l'appartenance à la corporation pour pratiquer, comme c'est le cas des médecins, avocats et notaires.

Avant la création de l'Ordre des denturologistes, les dentistes concevaient les prothèses dentaires tandis que leur fabrication était le fait des techniciens dentaires. L'arrivée des denturologistes, comme profession reconnue, allait engendrer une répartition des tâches et fonctions. Ainsi les denturologistes se sont vu attribuer la conception, la fabrication et la vente des prothèses dentaires amovibles complètes et partielles. En ce qui concerne la formation et le travail, les denturologistes recoupent des contenus jusqu'alors réservés aux dentistes et aux techniciens dentaires.

Depuis 1978, le collège Édouard-Montpetit dispense cette formation de trois ans. Il s'agit du seul collège qui assure l'enseignement de la denturologie au Québec.

La création de l'Ordre des denturologistes et la formation spécialisée donnée par le Collège répondaient à une demande précise, sinon urgente. Dans un passé encore récent, les Québécois et les Québécoises formaient une population édentée. À cause de considérations financières, d'une certaine culture ou d'une mode, il était de pratique courante de se faire enlever toutes ses dents et poser des prothèses vers l'âge de 19 ans, tout particulièrement pour les gens vivant en province.

Actuellement le profil des porteurs de prothèses est le suivant; c'est une femme (66 p. cent), francophone (86 p. cent) et Montréalaise (environ 50 p. cent, contre 20 p. cent pour la région de Québec et 30 p. cent pour les autres régions du Québec). Parmi l'ensemble des facteurs qui déterminent la demande de prothèses, trois se distinguent particulièrement: la pratique des dentistes (extraction ou traitement), les habitudes d'hygiène buccales dentaires et les programmes gouvernementaux de prévention de la carie dentaire. L'effet conjugué de ces trois facteurs influent directement sur la progression de la demande de prothèses dentaires.

À l'heure actuelle, 15 ans après la formation de l'Ordre, 10 ans après la mise sur pied de la formation spécialisée au collège Édouard-Montpetit, les denturologistes détiennent plus de 75 p. cent des prothèses amovibles. De plus, conformément à la loi et aux règlements sur la denturologie, le denturologiste doit obligatoirement détenir un diplôme d'études collégiales en denturologie pour obtenir un permis de pratique. Cette exigence assure le contrôle de la qualité.

Comme pour la majorité des professions, les denturologistes sont regroupés en deux organismes, soit l'Association des denturologistes qui veille à l'intérêt des membres, et l'Ordre qui voit à la protection du public.

Présentement l'Ordre compte 868 membres dont 62 femmes. Selon une étude, commandée par l'Ordre et le collège Édouard-Montpetit et effectuée par l'Université de Chicoutimi, 36 p. cent des denturologistes sont d'anciens techniciens dentaires, 30 p. cent détiennent un diplôme d'études collégiales en techniques dentaires et ont dû réussir l'examen de l'Ordre entre 1974 et 1981, 12 p. cent ont un certificat d'études collégiales et 22 p. cent un diplôme d'études collégiales en denturologie.

Depuis 1982, seuls les détenteurs d'un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) ou d'une attestation d'études collégiales (A.E.C.) peuvent pratiquer la denturologie. En ce qui a trait à l'accès des femmes à notre profession, des efforts constants ont été entrepris afin d'attirer les étudiantes à cette profession et par le fait même en augmenter le ratio.

Les apports du collège Édouard-Montpetit au développement de la profession de denturologiste

Comme nous l'avions souligné précédemment, le collège Édouard-Montpetit est la seule institution au Québec qui dispense la formation de denturologiste.

Dans les autres provinces, il existe trois maisons d'enseignement ou trois centres de denturologie: à Edmonton en Alberta, à Toronto en Ontario et en Nouvelle-Écosse. La formation et le contenu des cours diffèrent d'une province à l'autre Ainsi, dans certaines provinces, les denturologistes ont le droit de fabriquer certaines prothèses amovibles, alors que dans d'autres ce droit ne leur est pas reconnu.

Au Québec, la situation est bien différente: la denturologie est une profession reconnue et bien établie depuis 1973. Dès le départ, le collège Édouard-Montpetit, la Direction des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégiale (D.G.E.C.) et l'Ordre des denturologistes ont travaillé ensemble pour garantir une formation de qualité adaptée aux contraintes du marché et aux nouvelles technologies. Il est important que des liens étroits existent entre les maisons d'enseignement et les corporations professionnelles concernées. Le collège doit adapter son enseignement aux règlements établis par la Corporation.

La formation doit être soumise aux exigence corporatives. C'est ainsi que l'Ordre des denturologistes a formé, avec le collège Édouard-Montpetit, un comité conjoint qui détermine quels cours doivent être donnés pour répondre aux exigences de la Loi sur les professions. Par la suite, ces programmes sont soumis à la Direction des programmes du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Cette coopération entre ces trois organismes a donné d'excellents résultats et permis une formation plus poussée et constamment adaptée aux demandes du marché.

Ainsi, depuis 1980, le collège a ouvert une clinique de denturologie. Elle permet d'intégrer le travail pratique des

étudiants et des étudiantes à l'enseignement dispensé, alors qu'autrefois les stages se déroulaient à l'extérieur. Cette clinique reçoit annuellement 500 patients et contribue à l'amélioration des soins dentaires.

À chaque année, nous invitons des conférenciers de différents pays afin de demeurer à la fine pointe des nouvelles technologies. En collaboration avec l'Ordre des denturologistes, nous avons mis sur pied des cours de recyclage en anatomie, en physiologie et en pathologie. Depuis 1986, nous offrons un cours par correspondance et un cours télévisé sur les prothèses partielles. Dès que la pertinence et l'efficacité d'une nouvelle technique est reconnue, nous offrons la formation requise. Les résultats sont là: plus de 630 membres sur les 868 que compte l'Ordre ont choisi de se perfectionner en suivant le cours sur les prothèses partielles. On constate ici tout l'intérêt que suscitent des cours de recyclage qui répondent bien aux demandes de la clientèle.

Depuis 1982, seuls les diplômés en denturologie du Collège peuvent adhérer à l'Ordre et avoir droit de pratique. Conséquemment, le renouvellement du nombre de denturologistes repose uniquement sur les nouveaux diplômés. C'est là, pour nous, une lourde responsabilité. Le Collège effectue des études de marché tous les cinq ans pour déterminer s'il y a lieu de contingenter le nombre d'étudiants admis afin d'assurer un juste équilibre entre l'offre et la demande. Le Collège forme une trentaine de diplômés par année. Tous ces diplômés se trouvent un emploi. Nous les encourageons fortement à occuper des postes de responsabilité dans les organismes nationaux et internationaux. Déjà ils assurent un leadership dans les différents comités de l'Ordre et de l'Association. La très grande majorité de nos finissants pratiquent au Québec et s'établissent à leur compte.

Comme nous l'avons déjà souligné, le Collège assure en exclusivité la formation des denturologistes. Sa mission m'apparaît pleinement accomplie. Le Collège satisfait à la Loi, aux besoins du marché et aux exigences de qualité. Sans vouloir exagérer, la formation et la pratique de la denturologie ont atteint des standards de qualité reconnus internationalement, au cours des 10 dernières années.

Après avoir franchi cette première étape, cruciale, de doter le Québec d'un groupe structuré de professionnels en prothèses dentaires, il est temps de regarder vers l'avenir et de nous fixer d'autres objectifs. Nous devons penser sérieusement à établir un centre spécialisé en recherche et en consultation dans le cadre, probablement, d'une École nationale. La création d'un tel centre signifierait l'élargissement de la mission du collège à d'autres champs que la formation initiale en denturologie. Déjà de nouveaux secteurs d'intervention se profilent: perfectionnement des denturologistes, recherche appliquée, expérimentation, consultation et coopération entre différentes professions et institutions. L'élargissement de la mission du Collège en denturologie constituerait un stimulant pour la formation des denturologistes et aussi une ouverture sur les marchés internationaux, compte tenu de l'expertise d'excellence acquise dans ce domaine au Québec.

Communication de
Jacques MERCIER
Président
Ordre des technologues des
sciences appliquées du Québec

L'APPORT DES DIPLÔMÉS

Avant-propos

Avant d'aborder la problématique proposée, je tiens à remercier la Fédération des cégeps, le comité organisateur de ce colloque et plus particulièrement M. Jacques Rioux, pour l'aimable invitation qu'il m'a faite d'agir comme communicateur dans cet atelier. J'ai accepté avec plaisir, d'autant plus qu'il est du mandat des corporations professionnelles de collaborer avec les établissements d'enseignement sur les questions de formation.

C'est donc à titre de président de l'Ordre des technologues des sciences appliquées du Québec (O.T.Sc.A.Q.) que je vais vous faire part de mes observations.

L'O.T.Sc.A.Q. est une corporation professionnelle au sens de la loi comme le sont les 39 autres corporations. Elle a pour mission d'assurer la protection du public en contrôlant l'exercice de la profession de ses 5000 membres. Elle peut ainsi apporter des suggestions et des remarques sur la formation dispensée dans les établissements d'enseignement.

L'Ordre des technologues regroupe les diplômés du secteur des technologies physiques seulement. Il nous sera donc plus difficile d'apporter des remarques sur la formation des diplômés du secteur général.

Introduction

Au cours des prochaines minutes, vous m'entendrez parler davantage de «technologie» et de «technologue» que de «technique» et de «technicien», deux niveaux qu'en Amérique du Nord —et d'ailleurs — on distingue soigneusement.

Lorsqu'on utilise le terme technicien pour désigner les technologues ou que l'on parle de programme de technique au lieu de technologie, on dévalorise nos diplômés. Dans plusieurs pays, en effet, le technicien est un professionnel dont la tâche est jugée d'un niveau inférieur à celle du technologue.

Ces mises au point faites, j'aborde le sujet du jour: «L'apport des diplômés».

Une formation sur mesure

«Les diplômés dans la grande majorité des programmes s'intègrent en un temps relativement court au marché du travail. Ce qui laisse supposer que dans les faits, le diplôme d'études collégiales est reconnu et valorisé», lit-on dans la documentation.

Analysons cet énoncé. Les diplômés s'intègrent assez rapidement, soit. Mais pouvons-nous en déduire que leur diplôme est reconnu et valorisé? Ne pourrait-on pas également supposer que les employeurs québécois n'ont pas le choix? Les deux hy-

pothèses sont tout aussi gratuites. Ce qui l'est moins, ce sont les commentaires des employeurs qui profitent de la visite de nos inspecteurs pour échanger, faire connaître leurs besoins, leurs attentes.

Par le biais de cette surveillance générale de la profession, on nous affirme, en premier lieu, que les diplômés ont un bagage de connaissances trop spécialisées tout en ayant des lacunes. On se plaint d'avoir à investir des sommes importantes pour compléter leur formation, parce que la spécialisation qui leur a été donnée n'est pas adéquate, ni à jour.

Les diplômés, nous dit-on, manquent d'outils d'apprentissage, ne savent pas comment apprendre, ne savent pas communiquer, verbalement ou par écrit, avec leurs confrères de travail, ou avec leurs supérieurs. Quand vient le temps de leur offrir une promotion, l'employeur doit leur apprendre les principes fondamentaux de la gestion des ressources humaines ou matérielles.

Reconnaissance et valorisation du diplôme d'études collégiales? Lorsqu'on relève autant d'éléments à améliorer, on doit se demander dans quelle mesure les programmes actuels répondent aux besoins du marché du travail.

Le diplôme d'études collégiale est-il reconnu? On peut affirmer qu'il l'est. Mais les employeurs engagent souvent les détenteurs d'un diplôme d'études collégiales, sans se préoccuper qu'ils soient du secteur général ou professionnel. D'ailleurs, quand nous leur expliquons que les cégeps préparent des gens pour une tâche propre à leur secteur d'activité, les employeurs font davantage appel à nous pour combler des postes vacants.

Le diplôme d'études collégiales est-il valorisé? Nous, de l'Ordre des technologues, affirmons que le diplôme d'études collégiales professionnel aurait une plus grande valeur si la formation qu'il consacre était moins «pointue».

En effet, il arrive souvent que les gens doivent accepter un emploi qui n'est pas nécessairement dans le domaine très précis où ils ont étudié. Nous croyons que l'on devrait diminuer le nombre de programmes et les regrouper par famille de façon à élargir les connaissances technologiques et les sciences de base; on laisserait à l'individu le soin de se spécialiser ensuite selon ses besoins de son cheminement de carrière. En donnant à ces diplômés de meilleurs outils d'apprentissage et des connaissances de base, on ferait en sorte que l'industrie les reconnaisse à leur juste valeur.

Technologues et techniciens

Pour répondre à la question du rôle et de l'apport des diplômés de formation professionnelle dans le milieu de travail, nous devons nous entendre sur les mots «technologue» et «technicien».

Le premier est un professionnel capable d'exercer un jugement indépendant dans le développement et la gestion de la technologie. Il peut accomplir un large éventail de travaux complexes en architecture, en ingénierie, en foresterie, en agriculture, en informatique, en électronique, etc.

Son programme d'études, fondé sur les sciences appliquées inclut des principes nécessaires à une discipline particulière, une formation pratique et une expérience dans l'application des principes des sciences et des mathématiques.

Le technicien, lui, est un professionnel qui peut accomplir des tâches techniques variées, habituellement dans un segment particulier des technologies des sciences appliquées. Il utilise une approche pratique basée sur une compréhension des méthodes de solution de problèmes techniques; il travaille sous supervision dans les mêmes champs que le technologue, mais à un niveau moins élevé.

Sa formation, basée sur un tronc de mathématiques appliquées et de principes scientifiques essentiels à la discipline étudiée, est enrichie par du travail de laboratoire et la réalisation de projets qui totalisent environ la moitié du temps de formation.

Le technologue peut effectuer la conception, la production, la mise en marché, les contrôles de qualité, l'estimation, la surveillance, l'inspection, l'évaluation, la supervision, la gestion, la représentation technique et l'enseignement.

Le technicien peut faire la prévention de bris, l'inspection, le calibrage, le dessin de conception, la surveillance et le contrôle de la qualité, l'entretien, la préparation de prototypes, la compilation de données, la vente et la supervision.

En somme, l'approche du technologue est fondée sur une compréhension globale d'un champ technologique spécifique. Il évalue la tâche à accomplir, détermine les procédures à utiliser, applique des solutions, établit l'horaire de travail nécessaire au respect des objectifs, participe à la planification à court et à long termes, voire au développement et à la promotion de changements conceptuels.

Le technicien, lui, examine et évalue la tâche, les objectifs et les instructions de façon à choisir la méthode nécessaire à la solution. Bien que certaines de ses tâches puissent être similaires à celles de l'ouvrier spécialisé, le technicien est généralement affecté à des équipements beaucoup plus complexes. Plusieurs de ses tâches sont semblables à celles du technologue, mais sont confinées à un secteur particulier de la spécialisation.

Le technologue peut assumer des responsabilités de gestion et d'administration; il peut superviser et coordonner un groupe de travail; il peut également entraîner du personnel technique moins expérimenté et des professionnels de soutien. Le technologue assume la responsabilité du travail qu'il accomplit alors que le travail du technicien est supervisé.

L'Ordre des technologues estime que la question sur «la place assumée par les professionnels et les ouvriers spécialisés» est mal exprimée. Les technologues sont des professionnels et sont reconnus partout comme tels. Cela dit, quelle place occupent-ils?

Le technicien applique des techniques d'opération d'équipements complexes, utilise des instruments de contrôles de qualité, effectue tests et prélèvements, développe des méthodes d'entretien et de prévention. Son travail est donc à mi-chemin entre celui de l'ouvrier spécialisé et celui du technologue.

Le technologue, lui, se situe davantage entre les professionnels de niveau universitaire, tels l'architecte, l'ingénieur, le chimiste et l'ingénieur forestier, et les techniciens. Faisant le

pont entre techniciens et spécialistes de la recherche et développement, c'est aussi un vulgarisateur. Son travail relève davantage de l'exercice cognitif que le technicien.

Aux États-Unis et ailleurs au Canada, les technologues et techniciens sont chacun de leur côté membres d'associations professionnelles reconnues qui certifient et contrôlent l'exercice de ces deux niveaux. En outre, il existe au Canada un organisme qui groupe l'ensemble des associations provinciales de certification et de contrôle des techniciens et technologues. Il s'agit du Conseil canadien des techniciens et technologues.

Le fait que la dénomination du Conseil comprenne les deux titres montre bien qu'ils sont différents. À la suite de nos démarches, les programmes menant au diplôme d'études collégiales des secteurs des techniques physiques qui sont conformes aux paramètres nationaux qui définissent un technologue et donnent accès à notre corporation, sont reconnus de niveau technologue; ceux qui ne le sont pas, et qui sont du secteur des techniques physiques, pourraient être de niveau technicien.

En conséquence, lorsqu'on appelle «technicien» le technologue gradué d'un programme collégial du secteur professionnel qui est ainsi reconnu, ou qu'on qualifie les objectifs ou le contenu des programmes de techniques plutôt que de technologiques dans les programmes de formation collégiale, on dévalorise nos diplômés sur le plan national.

Combien de fois les permanents de notre siège social ont à expliquer à des employeurs d'autres provinces qui sont référés par le Conseil canadien des techniciens et technologues ou par un organisme provincial, que tel ou tel programme du cahier de l'enseignement collégial est bel et bien reconnu au niveau technologique sur le plan national et que notre corporation les reconnaît également comme des professionnels de la technologie? Il importe, de manière à bien situer le créneau qu'ils occupent, d'utiliser les termes appropriés.

Quant à la question touchant «l'influence possible sur la société des diplômés du secteur général», l'Ordre des technologues croit que cette influence est réelle, dans la mesure où ils utilisent cette formation générale pour rendre des services essentiels à la société.

Ces professions exercent un attrait sur les jeunes. Cependant, plusieurs constatent après avoir terminé ces études, qu'ils ont fait fausse route et se dirigent alors sur le marché du travail. Ils ont davantage de connaissances au niveau des savoir-être et des savoirs que du savoir-faire. Ils ne sont pas prêts à assumer un rôle avec efficacité pour notre société. Il y a gaspillage, tant du point de vue de l'individu que de celui de l'employeur qui devra investir pour spécialiser sa formation.

Nous croyons donc que, dans la mesure du possible, des efforts devront être apportés pour s'assurer que ceux qui se dirigent vers la formation générale puissent terminer le premier cycle universitaire. Nous croyons que trop de jeunes se dirigent dans le secteur général. Le marché québécois est petit. Notre société ne pourra pas absorber un si grand nombre de professionnels de ce niveau. On donne souvent aux jeunes l'impression que ceux qui se dirigent dans le secteur professionnel sont des citoyens de second ordre, qu'ils seront les porteurs d'eau des «professionnels de niveau universitaire». Cette attitude les incite à se diriger vers le secteur général alors même que le Québec devra, si on ne prend pas les mesures nécessaires, importer les services de gens de qualifications techniques et technologiques pour pouvoir conserver notre capacité compétitive sur les marchés nord-américain et international.

Voilà donc, mesdames et messieurs, ce que nous croyons être la place des techniciens et technologues dans la société, ce qu'ils font, ce qu'ils devraient faire et ce qu'ils devraient apporter à la société. Travaillons ensemble à donner à la société des professionnels qui répondent à ses besoins technologiques.

B • Les centres spécialisés: des instruments de transfert technologique

PROBLÉMATIQUE

Les centres spécialisés ont été créés, en particulier, pour soutenir le développement industriel, surtout les petites et moyennes entreprises. Ils ont pour mission de faire de la recherche appliquée, d'apporter de l'aide technique, de donner une formation et de transmettre de l'information.

Après quelques années, les centres répondent-ils à leur mandat? Sont-ils crédibles? Quels changements sont envisagés afin d'accentuer leur rôle dans le transfert technologique? Sont-ils en concurrence déloyale avec l'entreprise privée?

Communication de
Fernand LANDRY
Directeur
Centre spécialisé de technologie physique
Cégep de La Pocatière

Les centres spécialisés ont été créés pour répondre à deux grands objectifs: assurer la relance de la formation professionnelle; participer au développement économique du Québec dans certains secteurs clés.

Ces objectifs sont liés et il est utopique de penser atteindre le premier objectif sans être très fort dans le second.

Des cinq mandats — enseignement, recherche appliquée, aide technique, information et animation — seulement deux peuvent surtout caractériser les centres: la recherche appliquée et l'aide technique. C'est normal puisque l'enseignement est déjà assuré par des services existants et que les deux derniers mandats sont très incompatibles avec la notion d'autofinancement.

S'il est question de recherche, il faut d'abord préciser que dans le secteur de la technologie, le Québec génère environ un tiers de 1 p. cent de la technologie mondiale. Si on veut que l'élément technologique soit significatif dans notre développement économique, il faut surtout puiser dans le 99 p. cent qui vient nécessairement de l'extérieur; c'est ce qu'on appelle le transfert de technologie. Au Québec, nous avons malheureusement valorisé, à tort, le processus de l'invention par rapport à celui de l'innovation, et beaucoup de chercheurs, qui ont profité de cette situation, tentent par tous les moyens de la faire durer au détriment de la société québécoise.

Il faut donc mettre l'accent à développer non pas des centres de recherche traditionnels, mais plutôt des centres de transfert de technologie. Il faut de plus cesser le partage égalitaire des ressources qui engendre malheureusement la médiocrité.

La science est le fondement de la technologie et nos performances dans ce secteur sont faibles: au dernier concours international (résultats de mai 1988), les représentants québécois se sont classés derniers alors que la première place était occupée par des étudiants de Hong-Kong.

Développement technologique: étalon de la prospérité économique

On assiste à la mondialisation de l'économie, de la technologie et de ses produits. Avec les accords du G.A.T.T. et le libre-échange, les mesures protectionnistes et les barrières tarifaires tombent; il faut donc être de plus en plus compétitifs sur un plan international pour desservir même ses marchés intérieurs.

En dix ans, l'avoir monétaire international est passé des pays producteurs de pétrole (golfe Persique) aux pays qui possèdent la technologie. À titre d'exemple, le Japon à lui seul aura, à la fin de la décennie, 1400 milliards de dollars américains prêtés à l'extérieur de son pays. Donc, la technologie enrichit ceux qui la possèdent et appauvrit ceux qui ne l'ont pas. On parle de plus en plus du tiers-monde de la technologie parce que les technologies de pointe marquent le début d'une nouvelle révolution industrielle où la technologie sert comme jamais d'étalon à la prospérité économique.

Le Canada, et en particulier le Québec, font piètre figure dans le développement technologique. La pierre angulaire du développement étant la recherche et le développement, nous y consacrons environ 1,1 p. cent de notre P.I.B. tandis que tous les pays industrialisés y consacrent de 2,5 à 3 p. cent. La science et la technologie n'ont jamais fait partie de nos priorités. Le Québec touche seulement 10 p. cent des contrats de R & D fédéraux alors que la normale devrait se situer à 30 p. cent. En règle générale, la population québécoise n'a pas pleinement saisi l'importante sociale et économique des sciences et de la technologie parce que nous n'avons pas réellement de culture scientifique, encore moins technologique. De plus, nous, les Canadiens-français, accusons un retard technologique marqué sur les anglophones. Nous avons compris avec 15 ans de retard l'importance des affaires dans notre développement social et économique; nous saisirons malheureusement en retard l'importance de la technologie dans notre développement. Nos intellectuels de la Révolution tranquille sont devenus les illettrés du monde contemporain.

Dans une récente étude fédérale, on note que le déficit commercial du Canada dans le secteur de la technologie de pointe se situe à 12 milliards de dollars par année, représentant 120 000 emplois.

Selon les dernières statistiques disponibles, le Canada ne comptait que 2,7 chercheurs ou ingénieurs par millier de travailleurs, par rapport à 6,4 aux États-Unis. Nous sommes toujours tournés vers les professions dites libérales: au Japon, on retrouve 200 ingénieurs pour un avocat, ici on a seulement trois ingénieurs pour un avocat.

Il faut s'efforcer d'accentuer la coopération entre le gouvernement, l'industrie et l'enseignement supérieur pour compléter le processus d'innovation postérieur à la recherche et au développement; processus qui doit nécessairement aboutir au transfert et à l'exploitation commerciale des nouvelles technologies.

Processus bouclé du Centre spécialisé de technologie physique

Dans le cadre de ses mandats de recherche appliquée et d'aide technique à la P.M.E., le Centre spécialisé de technologie physique offre une gamme de services à l'entreprise dans le processus de transfert de technologie.

Puisque l'évolution technologique d'une entreprise s'inscrit dans une démarche globale, le Centre intervient dans un système bouclé tel que: étude de faisabilité technique; rentabilité économique; cahier des charges; choix du matériel et achat; suivi avec le fournisseur du matériel; réception des systèmes et implantation; optimisation de procédés de fabrication; développement de produits de haute technologie; formation du personnel dans l'entreprise; aide à la gestion et commercialisation; incubation de troisième type.

Le Centre intervient également avec et pour l'entreprise dans l'obtention des programmes d'aide au financement (fédéral et provincial).

Cette implication globale est essentielle à la réussite: ce n'est pas la technologie en elle-même qui rend compétitif mais la capacité de la gérer. La voie du succès ne dépend pas du parc technologique que l'on possède mais de ce qu'on en fait.

Participation de l'entreprise privée

Puisque l'entreprise privée bénéficie du transfert de technologie, il est normal qu'elle paie pour ce qu'elle reçoit. Il faut cependant, pour obtenir la participation du privé, que l'innovation technique déborde des travaux habituels de recherche et développement. Cette innovation doit rassembler une série d'étapes étroitement apparentées: conception, financement, production, mise en marché et gestion dont l'aboutissement est l'introduction d'un nouveau produit, procédé ou service sur le marché.

Une coopération plus suivie entre l'industrie, la main-d'oeuvre, les universités, les collèges et le gouvernement est essentielle à une rentabilisation maximale des fonds injectés dans la science et la technologie.

Les entreprises qui bénéficient du transfert de technologie peuvent contribuer à au moins 50 p. cent des coûts de fonctionnement des centres de transfert de technologie, doublant du même coup l'investissement de l'État. Le privé voulant rentabiliser sa mise de fonds forcera les centres de transfert de technologie à travailler de façon efficace; les chances de réussite augmenteront, l'investissement de l'État sera du même coup protégé et la lourdeur des contrôles étatiques pourra s'amenuiser.

Qualité de la formation

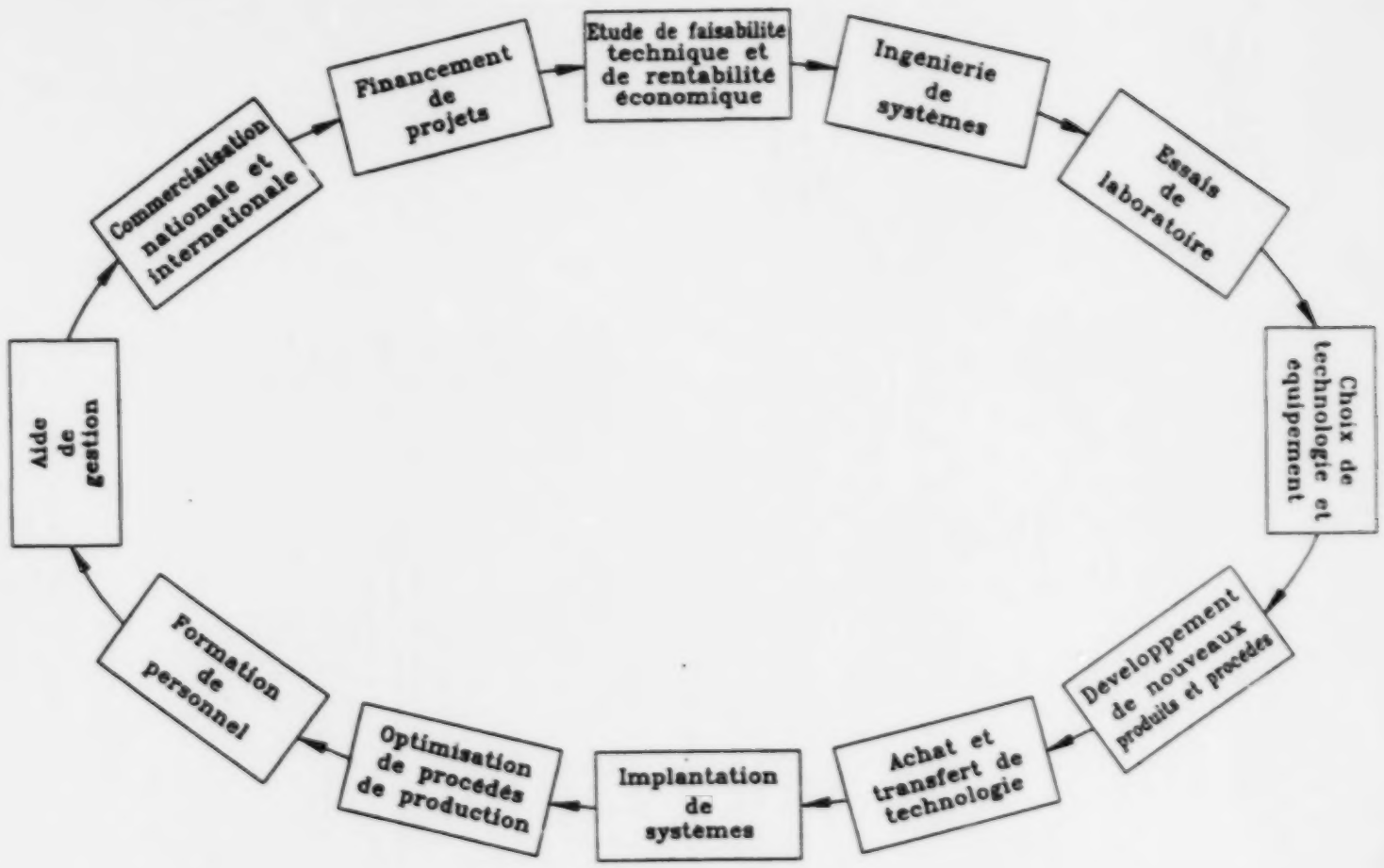
Les institutions qui choisiront de devenir des centres de transfert de technologie bénéficieront du même coup d'une actualisation de leurs programmes de formation. Leur personnel pourra offrir une meilleure formation aux étudiants. Ceux-ci pourront occuper plus facilement les postes générés par l'évolution technologique et créeront une synergie très productive entre le monde industriel et l'enseignement.

Les relations école - industrie ont longtemps été considérées comme péché. Même si ce péché devient une vertu, il ne faut cependant pas s'attendre à ce que ce mariage se fasse instantanément; c'est une question de culture à développer pour rapprocher ces «deux solitudes». On en parle beaucoup sans trop poser de gestes concrets; toute culture est comme la confiture... si l'on en a peu, on l'étale beaucoup!

Une contribution bien timide

Si on examine l'exigence des mandats, l'impossibilité de les autofinancer, les retards du Québec dans son développement technologique, etc. la contribution des centres spécialisés est beaucoup trop timide. Ailleurs, les centres équivalents reçoivent des budgets au moins 20 fois plus importants. Ce sous-financement est loin de rendre les centres spécialisés en concurrence déloyale avec le privé, car beaucoup d'entreprises à but lucratif reçoivent proportionnellement plus de subventions de l'État, avec la différence que leurs «bons coups» d'affaires vont dans la poche des propriétaires, tandis que ceux des centres servent au développement socio-économique du Québec.

Centre Spécialisé de technologie physique
Processus boucle d'intervention



Communication de
Michèle FORTIN
Firme Conseil et Gestion
et d'Organisations (C.G.O.)

La présentation que je vais faire aujourd'hui n'est pas une synthèse de l'étude sur les centres spécialisés qui, de toute manière, n'est pas terminée. Mais je vais évidemment m'appuyer sur plusieurs des informations qu'on a colligées. Je voudrais surtout faire part d'un certain nombre de réflexions personnelles basées sur ce que je connais du réseau et sur mon expérience dans une entreprise dont une grande partie des activités est faite d'implantation et de gestion des changements technologiques et, secondairement, d'évaluation des centres spécialisés.

J'aimerais adopter une perspective plus économique que collégiale, du moins au point de départ, quitte ensuite à transposer ce que je vais dire sur les collèges et le réseau. Il importe d'abord de dresser un état de la situation au Canada en matière d'implantation des nouvelles technologies.

Il y a certes une évolution palpable dans l'implantation des nouvelles technologies, surtout dans le secteur des emplois de bureau. Mais toutes les études récentes nous amènent à constater que le retard est considérable dans le secteur manufacturier.[1]

Pour produire et vendre des produits de qualité de manière compétitive, les entreprises du Québec doivent se doter de modes de fabrication fiables, plus productifs, plus économiques. Elles doivent être en mesure d'améliorer leurs produits et leurs concepts de production, d'optimiser l'utilisation de leurs ressources. De façon plus étroite, la capacité concurrentielle de plusieurs secteurs de fabrication passe nécessairement par l'introduction progressive d'automatismes industriels, souvent parmi les plus simples d'ailleurs. J'inclus dans ce concept d'automatismes industriels le C.A.O.-F.A.O., les machines-outils à commande numérique et la robotique industrielle.

Or, l'industrie au Canada et au Québec accuse un retard certain dans l'acquisition et l'utilisation des automatismes industriels liés à la conception et à la fabrication. Les données récentes nous amènent à considérer que le Québec ne disposerait que de 22 p. cent du parc canadien de machines-outils à commande numérique comparativement à 64 p. cent pour l'Ontario. Le Canada, pour sa part, accuse un retard aussi important face à ses principaux compétiteurs. Les données dont on dispose sont probablement approximatives, mais nous amènent à constater que le taux d'utilisation de machines-outils à commande numérique au Canada ne serait que de 1,4 p. cent alors qu'il est de 4,7 p. cent aux États-Unis, de 5,5 p. cent au Japon et de 2,1 p. cent en France et au Royaume-Uni.

Si l'on examine maintenant tout le secteur de la robotique industrielle, l'écart est encore plus grand. Ainsi, sur les 1200 robots qui seraient en utilisation au Canada, il y en a 120 au Québec et 1000 en Ontario. Bien sûr, l'industrie automobile en prend une bonne part, mais la différence est tout de même considérable. Le Canada accuse lui-même du retard: il y aurait 3,7 robots par 10 000 emplois au Canada, 32,1 au Japon, 20,2 en France, 7,2 en Allemagne, 2,5 au Québec. Cette situation est préoccupante. Elle fait l'objet de l'attention des gouvernements, surtout dans une perspective de concurrence accrue avec le traité de libre-échange. Les deux gouvernements sont sur le point de mettre sur pied des programmes d'acquisition et de développement pour essayer d'accélérer l'introduction des nouvelles technologies. Ceci est d'autant plus important que notre retard est le plus considérable dans les secteurs à forte intensité de main-d'oeuvre: cuir, textile, vêtement, bois ouvré, mines et métaux. Enfin, le problème existe moins au niveau de la grande entreprise que dans la P.M.E., beaucoup plus lente à adopter les nouvelles technologies.

Enfin, il importe de retenir les stratégies proposées par les principaux acteurs économiques parce qu'elles permettent de situer les avantages comparatifs des cégeps.

Les stratégies

D'abord, pour contrecarrer la lenteur du processus de diffusion des technologies, les gouvernements devront probablement mettre moins l'accent sur la recherche et développement, dont les résultats sont hasardeux et ne se font sentir qu'à long terme, que sur l'implantation efficace de nouvelles technologies et l'acquisition de l'information technologique. La priorité devrait aller à l'emprunt, à la transposition et à l'amélioration plutôt qu'à la création de connaissances.

L'acquisition des machines et des technologies n'est pas suffisante pour en assurer l'utilisation efficace. Un accent particulier doit être mis sur leur intégration dans l'entreprise, puis sur la formation et le recyclage de la main-d'oeuvre. Une main-d'oeuvre bien formée est essentielle pour réaliser les bénéfices reliés à l'implantation d'une nouvelle technologie. C'est pourquoi il n'est pas exagéré de dire que l'utilisation efficace des nouvelles technologies doit s'insérer dans un processus d'apprentissage qui ne doit pas se limiter aux employés les plus immédiatement concernés. Toute stratégie d'intégration technologique n'implique pas seulement un volet de formation de la main-d'oeuvre mais aussi des changements plus profonds dans l'organisation du travail: redéfinition de tâches, participation des travailleurs et questionnement de l'évolution des tâches de chef d'entreprise.

Les organisations doivent changer au rythme de l'organisation technologique si elles veulent atteindre les objectifs de productivité élargis nécessaires à leurs succès sur des marchés de plus en plus concurrentiels.

Si je parle de ces stratégies de changement industriel, c'est qu'elles sont importantes parce qu'elles permettent de mieux saisir la place qui peut revenir au cégep dans ce grand mouvement de tranformations socio-économiques.

Orientation

Quelles seraient les orientations que nous devrions peut-être privilégier lorsqu'on considérera l'évolution future des centres spécialisés? Les collèges ont-ils un rôle à jouer?

[1] Les informations qui suivent sont tirées de publications du Conseil économique du Canada sur le recentrage technologique et de documents internes du ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec.

Il y a un besoin. Et une volonté de rapprochement entre les réseaux d'enseignement et l'industrie. Mais les difficultés d'arrimage ne sont pas négligeables. Je pense toutefois que les milieux de l'éducation sont les mieux préparés à faire les premiers pas. Et les cégeps ont des avantages marqués.

D'abord, le réseau collégial est celui qui est le plus apte à faciliter l'implantation et la transposition des technologies. L'université est trop orientée vers la recherche et n'a pas l'intérêt, l'aptitude et l'expertise pour ce type de projet.

Deuxièmement, le réseau collégial oeuvre dans presque tous les secteurs économiques. Par sa mission et son expérience, le volet de la formation de la main-d'oeuvre fait partie de son expertise. Je pense que les collèges ont une mission et une expérience reliées à cet aspect du transfert technologique, qui est celui de la formation et du recyclage de la main-d'oeuvre. Ils sont les plus près, géographiquement et sociologiquement, des clientèles visées, c'est-à-dire les petites et les moyennes entreprises. En outre, les cégeps ont vécu, grâce à l'existence des centres spécialisés, des expériences de transfert technologique qui sont... transférables.

Enfin, je pense qu'après 20 ans, le réseau collégial commence à surmonter les problèmes de crédibilité liés à son origine, son originalité, du mois auprès des entreprises avec qui il a eu des relations.

Parmi les éléments qui peuvent être portés au passif des cégeps dans cette entreprise-là, c'est que le poids de la mission de formation des jeunes y est déterminant. Il y a des conflits potentiels d'objectifs. Il y a le fait aussi qu'il s'agit d'un réseau public organisé et réglementé à l'échelle nationale, ce qui peut poser des contraintes à son évolution rapide et diversifiée. Comme établissement, chaque collège a des modes de gestion qui sont plus apparentés à celle de la bureaucratie qu'à celle de l'entreprise privée. Ce ne sont pas des établissements qui ont eux-mêmes vécu des transformations d'organisation reliées à des changements technologiques profonds.

Un bilan sommaire

Les centres spécialisés ont été créés avec des missions multiples: améliorer la formation professionnelle en rapprochant les collèges du marché du travail; faire bénéficier l'industrie des ressources humaines et matérielles des collèges, le tout dans une perspective d'autofinancement; faire de l'animation, de l'information, de la formation, de la recherche appliquée et de l'aide technique. Le modèle organisationnel proposé restait vague à dessein. Les secteurs d'activité proposés étaient de deux types: des centres orientés vers des secteurs industriels, d'autres vers des produits ou des secteurs technologiques. Un certain nombre de ressources financières et humaines furent allouées à l'expérience et on s'était proposé de revenir après trois ans pour faire un bilan. Une évaluation est en cours. Sans en faire la synthèse, j'irai de quelques constats.

L'expérience est bien jeune. Les difficultés de démarrage ont été sous-estimées et il est difficile de porter un jugement définitif sur leur potentiel de développement. Par contre, les modèles qui se sont développés dans le réseau sont très variés et évoluent constamment. C'est normal. Un nouveau type d'organismes comme les centres spécialisés n'atteint pas sa forme exacte du premier coup. Il n'y a pas de profil parfait et on n'a pas à promouvoir l'uniformité des modèles.

Il semble y avoir par ailleurs de plus en plus de difficultés à concilier les divers objectifs de départ, soit le support à la formation professionnelle, l'aide à l'entreprise et l'autofinancement. En matière de fonctions, celles de l'animation et de l'information sont demeurées stables ou ont régressé au profit de la formation et de l'aide à l'entreprise qui sont devenues vraiment des fonctions dominantes.

Plus un centre a fixé ses objectifs en fonction des besoins de l'entreprise, plus l'encadrement administratif du collège lui apparaît contraignant. Enfin, tous les centres présentent des problèmes d'orientation, de gestion et de financement.

La place du centre spécialisé dans le collège, ses liens avec les autres composantes sont encore à définir. Souvent, le centre constitue une anomalie. Leur nombre, leur niveau et leur type de spécialisation, la collaboration entre eux restent à discuter.

Stratégies de développement

Si l'on devait tenter de formuler des stratégies de développement pour les centres spécialisés, j'examinerais les suivantes. Je dirais d'abord que chaque centre doit se définir une niche plus précise sur le marché, à la fois quant au secteur, au produit, à la fonction, à la clientèle. Et s'y tenir. Il faut donner une priorité aux orientations et au financement. Il faut que les centres spécialisés se définissent une clientèle, des produits qui correspondent à une demande et à un certain type de besoin, plutôt que de se développer selon la volonté du corps professoral.

Deuxièmement, les centres spécialisés doivent axer leurs activités et leur promotion sur l'adoption et le transfert, plutôt que sur la recherche et le développement. Ils doivent ajuster des technologies existantes à des besoins de marchés et d'industries et de produits, plutôt que de partir à zéro.

Enfin, en plus de demeurer à la fine pointe de leur technologie propre, ils auraient tout intérêt à développer une compréhension des liens entre le changement technologique, la formation des ressources humaines, l'organisation de l'entreprise; des liens entre la technologie, la production, les marchés, la réglementation et le financement. Un centre spécialisé doit s'insérer dans un bon réseau de communication sur les changements technologiques.

Les centres spécialisés devraient s'associer avec les autres composantes du collèges de façon à offrir au besoin une gamme de services intégrés concernant tous les aspects du changement technologique. C'est là une condition importante du succès d'un transfert technologique.

Le centre spécialisé doit aussi accepter de se limiter, ce qui veut dire en contrepartie qu'il doit développer des ententes avec le Centre de recherche industrielle du Québec, l'industrie et les autres centres spécialisés de façon à maximiser l'efficacité de ses interventions. Le centre spécialisé doit utiliser les techniques d'analyse de marché et d'évaluation de projet pour s'aligner sur des besoins en évolution.

Conclusion

Que vient faire un centre spécialisé dans le cégep et dans le réseau des cégeps? Son existence, je pense, implique que le collège accepte d'être un organisme multifonctionnel. Sinon, le centre apparaît comme un appendice qui risque d'être éjecté.

Mais intégration ne signifie pas homogénéité. Le cégep doit reconnaître que les conditions d'exercice de la nouvelle mission du collège, par le biais du centre spécialisé, peuvent être différentes. Il doit moduler ses politiques administratives en conséquence. C'est au collège, plus qu'au centre spécialisé, qu'il revient de définir quel peut être l'apport original et essentiel du centre aux autres composantes du collège. C'est un mandat de la direction du collège que de tirer profit des expériences des centres spécialisés pour leur propre centre et pour le reste du collège. Laissé à lui-même, le centre spécialisé ne le fera pas naturellement. C'est à la direction du collège d'aménager des mécanismes de réalisation de ce tranfert à l'intérieur du collège.

Le centre spécialisé est prolongement du collège dans le milieu, mais aussi voie d'entrée privilégiée de l'industrie dans le monde de la formation. Il ouvre aux collèges une porte sur le monde et questionne leurs orientations et leurs pratiques.

C'est un signe encourageant, quand on a 20 ans.

Communication de
Carl CHARBONNEAU
Directeur
Centre spécialisé en techniques forestières
Cégep de Sainte-Foy

LES CENTRES SPÉCIALISÉS

Mesdames, Messieurs,

Je tiens à remercier les organisateurs du colloque de m'avoir invité à partager avec vous des idées, des réflexions sur les centres spécialisés et leur rôle.

Introduction

La notion de centre spécialisé a émergé du vaste courant de réflexion qui a animé le milieu collégial entre les années 1975 et 1978 et qui s'est traduit par la publication du Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps.

La création de centres spécialisés ne constitue pas un retour aux établissements d'enseignement spécialisé antérieurs à la réforme de l'éducation au Québec au cours des années soixante.

Le centre spécialisé se définit par une vocation originale et des rapports plus soutenus avec la collectivité.

Des intentions énoncées

Publié en 1978, le Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps annonce différentes mesures destinées à assurer la relance de l'enseignement professionnel au collégial; au nombre de ces mesures figure au premier rang «le développement des centres spécialisés dans certains secteurs clés de la technologie québécoise».

Le Livre blanc caractérise ainsi le statut de cet organisme: «Le centre spécialisé restera intégré à un cégep, tout en jouissant de l'autonomie nécessaire à la réalisation de sa mission».

Il énumère aussi quelques composantes de sa vocation: «L'enseignement, la recherche appliquée et, par délégation, certaines tâches liées à la formation technique des professeurs de l'enseignement professionnel».

La publication du Plan de travail, en 1980, confirme l'intention gouvernementale de créer des centres spécialisés. Ce document explicite de nouvelles facettes de la mission qui leur sera dévolue; deux nouvelles fonctions y sont envisagées: la diffusion de l'information spécialisée et l'aide technique aux entreprises.

L'analyse des textes officiels nous précise le cadre dans lequel un centre spécialisé pourra naître et se développer.

Les conditions préalables à la création d'un centre spécialisé

Quatre facteurs ont été identifiés pour définir le bien fondé de créer un centre spécialisé. Ces facteurs sont: le secteur d'activité économique; les caractéristiques de l'environnement dans lequel le collège demandeur se situe; le type d'enseignement; les acquis du collège demandeur.

Tels étaient les facteurs généraux à analyser avant d'envisager la création d'un centre spécialisé.

La mission d'un centre spécialisé

On peut énumérer cinq grands domaines dans lesquels pourra se déployer l'action des centres spécialisés: l'enseignement; la recherche appliquée; l'aide technique; l'information; l'animation.

Il convient toutefois d'établir que les centres spécialisés ne se conformeront pas à un modèle unique: chaque centre devra apporter des réponses adaptées à des besoins particuliers. Chaque centre réalisera sa propre pondération entre les différents éléments de sa mission et ce partage évoluera dans le temps pour s'adapter à la variation des besoins. Toutefois, on peut affirmer que le rôle d'un centre spécialisé ne saurait se réduire à la seule fonction de dispenser certains enseignements; on ne voit pas alors ce qui pourrait les distinguer d'un autre établissement du collégial qui ne jouirait pas du même statut.

• L'enseignement

Si les activités de formation constituent la raison d'être d'un établissement scolaire, il est logique de retrouver comme élément principal de la mission des centres spécialisés la vocation d'enseignement.

Bien que cette fonction incombe aux collèges qui constituent dans certains domaines le plus haut niveau d'enseignement, cette vocation des centres spécialisés devra se distinguer par la

recherche et le développement de la qualité de l'enseignement destiné à la communauté.

Le centre spécialisé sera habituellement appelé à dispenser diverses formes de perfectionnement destinées à la main-d'oeuvre active. En raison de sa situation, le centre spécialisé jouera un rôle de premier plan dans l'émergence et le maintien d'une concertation de tous les organismes concernés par le développement des ressources humaines: commissions scolaires, collèges, universités, etc.

Le centre spécialisé est un lieu propice pour procéder à certains décloisonnements d'application plus difficiles en d'autres milieux. Ainsi en est-il de l'organisation d'un cheminement continu de formation entre le secondaire et le collégial.

• La recherche appliquée

Les collèges disposent d'un potentiel scientifique que représente le regroupement de compétences diverses au sein de l'équipe professorale.

La recherche constituera un des moyens propres à faire profiter davantage le milieu de ce capital de ressources polyvalentes, tout en permettant à ces dernières de se maintenir à jour et de se développer, et par là, d'enrichir l'enseignement.

La recherche pratiquée dans les centres s'oriente avant tout vers des applications techniques des découvertes scientifiques. Tantôt, le centre s'associera à d'autres partenaires: entreprises, centres de recherche, universités, pour mener avec eux certains projets d'envergure; tantôt, il exécutera des recherches commanditées par le secteur privé ou des organismes gouvernementaux; tantôt, il pourra participer à la planification et à la supervision de la recherche, en trouvant des pistes prometteuses, en définissant des mandat, en assurant l'encadrement et l'évaluation des travaux.

En ce qui concerne le rôle des centres spécialisés dans des activités de recherche, on doit veiller à maintenir entre celles-ci et l'enseignement les rapports les plus étroits possible.

• L'aide technique

Complément naturel des activités de recherche, l'aide technique constitue une autre composante de la mission d'un centre spécialisé; elle consiste à mettre à la disposition des agents du milieu l'éventail des compétences du centre pour des interventions à caractère plus ponctuel.

La nature de ces interventions sera nécessairement très variable. Elles s'apparenteront au dépannage; en d'autres circonstances, le centre mettra à profit sa connaissance des ressources existantes et sa capacité d'obtenir l'information nécessaire, pour orienter son client vers des experts connus en d'autres milieux. Ce rôle de conseiller prend à l'occasion d'autres formes, qu'il s'agisse d'aider le secteur d'activité à se renouveler par l'implantation de technologies nouvelles ou à s'adapter à des normes récemment édictées, ou qu'il faille aider telle entreprise à se doter d'une meilleure organisation ou à prévenir des problèmes éventuels.

Comme pour la recherche, on ne perdra pas de vue, en dispensant de l'aide technique, que le centre spécialisé est au premier chef un établissement d'enseignement.

• L'information

Les entreprises, notamment les petites et les moyennes, sont fréquemment dépourvues de l'information qui leur permettrait d'améliorer leur fonctionnement et de s'adapter aux changements en temps utile.

Cette information existe le plus souvent, mais elle est dispersée et incompréhensible pour un grand nombre d'usagers.

Le centre, par les relations suivies qu'il entretiendra avec les entreprises et grâce à son infrastructure, sera à même de fournir à ce milieu l'information utile à sa bonne marche et à son progrès.

• L'animation

Toutes les activités envisagées précédemment entretiennent entre le centre spécialisé et son environnement une constante interaction. Elles assurent dans le milieu une fonction d'animation.

Conclusion

Les centres spécialisés peuvent constituer des leviers importants dans les secteurs du développement socio-économique du Québec.

Un ancien ministre de l'Éducation déclarait: «Ce rayonnement de nos établissements d'enseignement au sein de la société doit non seulement viser le réajustement constant de la formation de travailleurs, mais également vise à assurer un transfert continu des connaissances vers les entreprises et les autres institutions de la société. L'apport du réseau collégial à ce niveau doit être signalé. Ce réseau est constitué de 46 établissements comptant plus de 10 000 enseignants. Il détient des expertises particulières en matière de technologie, il est très largement disséminé sur tout le territoire et il a donc une mission à remplir face au milieu.

Dans ce contexte, la mise sur pied de centres spécialisés, en association avec le secteur professionnel, peut constituer un levier de développement pour nos établissements collégiaux.»

C • La recherche

PROBLÉMATIQUE

La recherche est pratiquée un peu partout, et ce en l'absence de politique et de structures, sauf exception. Le colloque sur la recherche, tenu en juin 1987, a fait état des ressources matérielles et humaines qui pourraient être consacrées à la recherche. Un débat a cours sur la nature, le rôle, la mission des collèges en regard de la recherche qui devrait être faite.

Est-il nécessaire que les collèges obtiennent du gouvernement le mandat officiel de faire de la recherche? Les collèges peuvent-ils contribuer à leur milieu par le biais de la recherche? Ne devrait-on pas se donner des structures plus formelles en mesure d'assurer le développement de la recherche? Comment inscrire nos chercheurs dans le réseau de la recherche? Le jeu en vaut-il la chandelle?

Communication de
Gilles SAINT-PIERRE
Conseiller
Direction générale de l'enseignement collégial
Jean-Pierre NÉROU
Président
Aide aux chercheurs des collèges et aux chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue (programme A.C.S.A.I.R.)
Robert DUCHARME
Professeur
Cégep de Saint-Jérôme

VINGT ANS DE RECHERCHE AU COLLÉGIAL

Quatre grandes phases ont marqué l'évolution et le développement de la recherche au collégial ces 20 dernières années: la mise en place des structures et des programmes de subvention; l'énoncé des orientations et des politiques; la diversification des axes et des champs de recherche; la reconnaissance dans les faits du statut de la recherche au collégial.

La mise en place des structures et des programmes de subvention

La première phase dure 10 ans et s'étend de la création des cégeps jusqu'à 1978. Elle est fortement marquée comme l'ont souligné Ayotte1, Gingras2 et Chené3, d'une absence notoire de reconnaissance officielle du statut de recherche pour l'ordre collégial. Ni le rapport Parent, ni le ministère de l'Éducation de cette époque ne maintenaient la recherche dans la mission éducative des cégeps, pas plus d'ailleurs que les collèges eux-mêmes.

Il faut toutefois mentionner que, malgré cette absence de reconnaissance officielle, la recherche n'a pas tardé à émerger. Dès la mise en place du réseau des cégeps, les collèges se sont vite heurtés à la nécessité d'inventer une pédagogique adaptée à des types de clientèles disparates et différenciées. L'obligation d'assurer une formation à la fois préuniversitaire et professionnelle aura tôt fait d'attirer l'attention des instances gouvernementales sur cette lacune majeure de la mission des collèges.

Ainsi, dès 1970, le ministère de l'Éducation chargea le Conseil supérieur de l'éducation de se pencher sur l'activité éducative des collèges et de faire rapport sur les moyens à envisager pour améliorer la qualité de la formation collégiale.

Le rapport qui suivit donna lieu à la création du Programme de subvention de recherche et expérimentation (Prosure), premier programme de recherche pour l'ordre collégial. Ce programme connut un incontestable succès. Dès sa première année d'existence, il permit la réalisation de 25 projets de recherche et de développement pédagogique.

Ce programme dura quatre ans et fut remplacé, en 1976, par un Programme de subvention au développement et à l'expérimentation pédagogique, lui-même remplacé en 1977 par le célèbre Programme de subvention à l'innovation pédagogique (Prosip).

Simultanément à cette création de programmes pour soutenir la recherche pédagogique, on procédait au Ministère et dans les collèges à la mise en place des infrastructures d'aide et d'encadrement des chercheurs. C'est de cette époque du début des cégeps que date la création des services d'études, de recherche et de développement rattachés à la Direction générale de l'enseignement collégial (1969-1970), de même que l'implantation des premiers services de recherche et d'expérimentation pédagogiques, dans les collèges (1972).

Le bilan de cette phase d'émergence de la recherche au collégial a été dressé par le Conseil supérieur de l'éducation en 1975, dans son *Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial* (juillet 1975). Après avoir fait état de l'existence des services de recherche établis dans une quinzaine d'établissements, le rapport reconnaît que la recherche au collégial a contribué à l'avancement des méthodes d'enseignement. Il recommande, en conséquence, au Ministère de développer les grands axes de la recherche pédagogique que sont: la recherche fondamentale en éducation, la recherche documentaire en pédagogie collégiale et l'analyse institutionnelle.

L'énoncé d'orientations et de politiques de recherche

À la phase d'émergence que nous venons de souligner succéda, de 1978 à 1983, une phase d'orientation et de précision des objectifs et des politiques de la recherche au collégial. Cette nouvelle période fut amorcée par la publication du Livre blanc,

(1) Robert Ayotte, L'évolution de l'organisation de la recherche québécoise, Prospectives, février-avril, 1984, pp. 7 à 16.
(2) Paul-Émile Gingras, Historique de la recherche-développement dans le réseau collégial québécois, in Élaboration d'une politique de recherche développement, cégep de Saint-Jérôme, décembre 1985, pp. 1-4 et ss.
(3) Louise Chené, À la recherche de la recherche au collégial, Prospectives, février-avril 1984, pp. 55 à 62.

Les collèges du Québec — Nouvelle étape.

Récapitulant les grandes réalisations de l'enseignement collégial des dix années précédentes, le Livre blanc fait particulièrement l'éloge du renouveau pédagogique dont ont su faire preuve les collèges dans l'acquittement de leur mission éducative. Il insiste, en outre, sur l'apport impressionnant des collèges en matière de recherche pédagogique et propose de donner une impulsion nouvelle à l'innovation et au développement pédagogique. La recherche pédagogique s'y voit officiellement reconnue, comme faisant partie de la mission des collèges.

Par ailleurs, voulant élargir la mission éducative des collèges, le Livre blanc invite ces derniers à devenir, dans leurs communautés respectives, des centres de rassemblement et de rayonnement. Par le biais de l'ouverture au milieu, les collèges sont conviés à s'engager vigoureusement dans le développement socio-économique de leurs régions et à investir le champ de la recherche-développement et de la recherche technologique.

Suite à la parution du Livre blanc, se succédèrent une panoplie de rapports, d'études, d'avis et de directives de la part des intervenants dans le monde de l'enseignement collégial qui eurent pour résultat de préciser davantage le mandat de recherche auquel pouvait aspirer les collèges. Tant le Gouvernement, à travers «un projet collectif» du ministère d'État au Développement culturel, que le ministère de l'Éducation, à travers les Avis du Conseil des collèges et du Conseil de la politique scientique du Québec, que le Fonds F.C.A.R. via la création du programme d'aide aux chercheurs des collèges et aux chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue (A.C.S.A.I.R.), que la Fédération des cégeps et que les collèges eux-mêmes, via les travaux de la Commission des affaires pédagogiques, reconnurent la nécessité pour les collèges d'assumer un mandat de recherche.

Tous ces intervenants se ralliaient autour de la nécessité de mettre les nombreuses ressources scientifiques des collèges à la disposition de la population et d'exploiter davantage l'impressionnant potentiel de recherche dont disposait à cette fin les collèges.

La diversification des champs de recherche

Stimulés par la quantité des appuis et des sollicitations en provenance des intervenants du milieu de l'enseignement collégial, les collèges se sont empressés durant les cinq dernières années (1982-1987) d'investir de nouveaux créneaux de recherche et d'y étendre l'expertise de leurs chercheurs. Délaissant progressivement le secteur de la recherche pédagogique, qui représentait alors plus de 80 p. cent des activités de recherche au collégial, plusieurs d'entre eux profitèrent du nouveau programme A.C.S.A.I.R. pour investir le champ de la recherche disciplinaire, libre et fondamentale. Profitant aussi de la création des centres spécialisés et des nouveaux programmes de subvention à la recherche technologique, plusieurs autres diversifièrent leurs travaux dans la direction des recherches commanditées ainsi que dans celle de la recherche-développement industrielle à laquelle ils avaient été conviés par le Livre blanc, cinq ans auparavant. Cette diversification des intérêts de recherche vers le disciplinaire et le technologique se fit si rapidement et si spontanément qu'elle donna raison à ceux qui durant la phase de développement précédente avaient insisté pour qu'on invite les collèges à investir d'autres champs de recherche que la recherche pédagogique. Aujourd'hui, le portrait de la recherche au collégial s'en trouve en conséquence fort modifié, ne donnant plus lieu qu'à 50 p. cent de recherche pédagogique, contre 35 p. cent de recherche disciplinaire et 15 p. cent de recherche technologique, approximativement. Même si la recherche pédagogique ne s'en trouve pas menacée pour autant, on doit reconnaître qu'il s'agit là d'un profond changement de situation qui laisse entrevoir de grandes transformations dans les orientations de la recherche pour les années à venir.

La reconnaissance dans les faits du statut de la recherche au collégial

La phase actuelle du développement de la recherche au collégial est fortement marquée par le souci d'une reconnaissance officielle de la mission de recherche pour l'ordre collégial. Si cette reconnaissance n'a pu être inscrite dans la Loi des collèges, comme a refusé de le faire l'acuel ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, M. Claude Ryan, elle n'en est pas moins officiellement reconnue dans les faits par une multitude d'instances et d'organismes qui oeuvrent dans le milieu de l'enseignement collégial.

Le Ministère lui-même la reconnait officieusement lorsqu'il accepte de consacrer à la recherche au collégial les ressources dont elle a besoin pour croître et se développer. Comme le rappelait le ministre au colloque sur la recherche en juin 1987, au cégep Édouard-Montpetit, la recherche est un puissant ferment pour l'activité intellectuelle dont l'enseignement se nourrit et il n'est pas question d'en laisser le monopole jaloux aux universités. Il entend continuer à la soutenir en lui consacrant de plus en plus de postes et des programmes de plus en plus variés et adaptés.

Cette intention du ministre vient de se confirmer dans une lettre adressée au Fonds Formation de chercheurs et aide à la recherche (F.C.A.R.) demandant le maintien du programme A.C.S.A.I.R. et l'accès plus facile des chercheurs des collèges au programme Équipes.

La reconnaissance officielle vient aussi des collèges et des chercheurs eux-mêmes. Des collèges d'abord. Plus d'une dizaine de collèges disposent actuellement d'une politique de recherche, d'un plan de développement de la recherche et de programmes locaux d'encouragement à la recherche. Des chercheurs, ensuite. Leur dynamisme les conduit présentement à investir tous les organismes subventionnaires, y compris les plus compétitifs.

Plus d'une cinquantaine d'entre eux ont reçu des subventions des organismes fédéraux et plus de deux cents ont à leur compte des expériences de collaboration avec des entreprises, des centres de recherche et des universités. Ils sont de plus en plus nombreux à aspirer aux plus hauts niveaux d'excellence.

D • La formation sur mesure

PROBLÉMATIQUE

Les services d'éducation des adultes ont développé des modes d'intervention originaux en formation sur mesure. Le concept de «formation sur mesure» a été pensé, développé et répandu par les collèges. Aujourd'hui, il est réduit à la formation en entreprise. Mais la formation en entreprise n'épuise pas le champ que les collèges peuvent occuper en formation sur mesure.

Les collèges sont-ils des P.M.E. de la F.M.E.? Dans la formation sur mesure en établissement, quel partenariat définir pour assurer la meilleure réponse aux besoins? Que valent les inquiétudes en regard de la valeur de cette formation? À quels autres besoins ou secteurs devrait-on appliquer le concept de formation sur mesure?

Communication de
Pierre LUPIEN
Directeur
Regroupement des collèges
du Montréal métropolitain

LES COLLÈGES SONT-ILS DES P.M.E. DE LA F.M.E.

Exposé sur la formation sur mesure

C'est avec grand plaisir que j'ai accepté l'invitation des organisateurs et organisatrices de ce colloque de venir discuter avec vous de la formation sur mesure. Sur le thème «Les collèges sont-ils des P.M.E. de la F.M.E.», je tenterai au cours des prochaines minutes de vous fournir un certain nombre d'indicateurs qui vous permettront, je l'espère, d'évaluer dans quelle mesure cette hypothèse est vérifiable.

Précisons d'abord dans quel contexte nous traiterons de la formation sur mesure. Pensé, développé et répandu par les collèges au cours des années soixante-dix, le concept de formation sur mesure constitue avant tout une démarche originale applicable à l'ensemble des activités de formation destinées aux différentes clientèles adultes. Aujourd'hui, ce concept de formation est surtout utilisé pour désigner un type de formation personnalisé et adapté aux besoins d'un client identifié.

Dans le dernier Accord Canada-Québec (1986-1989), la formation sur mesure en établissement (F.M.E.) désigne un «type de formation qui permet de concevoir et d'organiser des activités de formation fondées sur un diagnostic précis des besoins de formation liés à une situation spécifique, sur l'adaptation ou l'élaboration d'un programme de formation en fonction du diagnostic établi et sur le réinvestissement des apprentissages dans la situation».

Dans un avis récent, le Conseil supérieur de l'éducation dit de la formation sur mesure qu'elle recoupe l'ensemble des formations adaptées aux besoins spécifiques de la main-d'oeuvre active. Elle est cette formation adaptée au «client» et à ses besoins, c'est-à-dire confectionnée sur mesure pour répondre aux exigences du demandeur, à la manière d'un vêtement «fait sur mesure».

C'est donc dans le sens d'une réponse adaptée aux besoins exprimés par un «client» que je traiterai aujourd'hui de la formation sur mesure à l'entreprise.

En prévoyant consacrer des crédits de l'ordre de cent millions de dollars sur trois ans pour des «achats de formation sur mesure», le gouvernement fédéral, par le biais d'une entente fédérale-provinciale, a changé radicalement le contexte dans lequel les collèges évoluaient en formation sur mesure. La marginalité, qui donnait une certaine liberté d'action, laisse la place à l'officialisation. Cette formation sur mesure tombe sous le coup des règles de financement, des contrats généraux et spécifiques avec les commissions de formation professionnelle, des mécanismes opérationnels de planification, de mise en oeuvre et d'évaluation propres aux programmes commandités de formation de la main-d'oeuvre.

Antérieurement à cette entente, la formation sur mesure était l'objet d'une entente quasi privée entre le Service d'éducation des adultes d'un collège et une entreprise, et qui consistait, sur la base d'une analyse de situation et de besoins spécifiques de formation, à élaborer ou à adapter des activités de formation et à vérifier, après l'exécution des projets de formation, si les besoins étaient satisfaits et la situation améliorée.

Avec ce dernier Accord, la formation sur mesure est devenue l'affaire de deux gouvernements, de trois ministères (ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, ministère de l'Éducation, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science), de leur réseau respectif (commissions de formation professionnelle, commissions scolaires et collèges), des entreprises et de leurs travailleurs et travailleuses. Malgré la complexité que crée automatiquement l'accroissement du nombre d'intervenants et la création de nouveaux mécanismes de fonctionnement, le Québec s'est engagé à ce que la formation sur mesure en établissement soit pertinente, qu'elle soit souple et rapide d'exécution et, en même temps, de qualité et qualifiante.

Je n'ai pas l'intention de m'arrêter ici sur les difficultés que peuvent rencontrer les collèges dans le cheminement qui doit être suivi pour réaliser dans le contexte décrit précédemment un projet de formation sur mesure. On peut cependant affirmer sans trop se tromper qu'en raison des sommes disponibles pour financer cette formation sur mesure, les collèges ont consacré passablement d'efforts pour s'approprier, au cours de la dernière année, une part importante de ce marché. Mais est-ce suffisant de se référer exclusivement à la formation sur mesure en établissement, tel que décrite dans l'Accord Canada-Québec, pour voir si les collèges sont des P.M.E. de la F.M.E.?

À mon avis, il faut d'abord éviter d'utiliser comme base de référence cette seule notion de formation sur mesure subventionnée et ce, pour deux raisons. Premièrement, le champ du perfectionnement et du recyclage de la main-d'oeuvre en emploi

faisant appel à la formation sur mesure est encore peu exploré par le monde de l'Éducation et il constitue pourtant un vaste territoire d'intervention. Deuxièmement, tant les collèges que les commissions scolaires bénéficient de mesures protectionnistes puisqu'il est convenu de faire appel prioritairement au réseau public d'éducation pour réaliser ce qui est convenu d'appeler «les achats de formation sur mesure».

Au moment où l'on parle de libre-échange, d'ouverture des marchés, d'élimination graduelle des barrières tarifaires, de déréglementation et de neutralisation des forces protectionnistes, il m'apparaît souhaitable de traiter de la formation sur mesure à l'entreprise dans une perspective de marché ouvert et concurrentiel. C'est dans ce contexte plus global d'un marché ouvert et concurrentiel de «Formation sur mesure à l'entreprise» que nous pouvons regarder maintenant si les conditions de pénétration de ce vaste marché sont présentes dans nos façons d'intervenir.

Afin de susciter une première réflexion sur le thème «Les collèges sont-ils des P.M.E. de cette F.M.E.», j'ai pensé qu'il serait intéressant de soulever un certain nombre d'interrogations.

En premier lieu, y a-t-il un engagement institutionnel formel qui exprime clairement la volonté du collège de faire de la formation sur mesure à l'entreprise une de ses priorités? Cet engagement institutionnel doit être manifesté non seulement dans les paroles mais par une présence active des cadres de l'organisation aux instances locales et régionales où se retrouvent les différents agents économiques du milieu.

Existe-t-il un secteur de formation sur mesure à l'entreprise clairement identifié pour en assurer sa visibilité et pour le distinguer des autres activités de formation offertes aux adultes?

Habituellement, les entreprises en recherche de formation se réfèrent spontanément à des organismes de formation clairement identifiés, dont elles connaissent déjà le champ d'intervention.

Sur le plan des ressources humaines, les personnes identifiées à la formation sur mesure dans les collèges possèdent-elles les qualifications requises pour intervenir auprès des entreprises? Au niveau du vocabulaire utilisé par exemple, celui de l'entreprise diffère passablement de celui normalement utilisé dans les établissements de formation. Aussi, sommes-nous en mesure de traiter sur une base d'affaires qui laisse transparaître l'image que nous possédons, les expérts ayant l'expérience et les atouts professionnels ou techniques pouvant satisfaire leurs besoins?

Chaque entreprise en affaires pense pourtant avoir trouvé un ou des attraits particuliers susceptibles de frapper l'imagination ou l'admiration. Elle mise souvent sur la qualité des ressources qu'elle embauche pour conserver ou raffermir son image et sa réputation.

En matière d'étude de marché, les collèges connaissent-ils vraiment leurs principaux concurrents? Ont-ils identifié des créneaux précis d'intervention? Quelle importance accordent-ils à la mise en marché ou à la promotion de leurs services de formation sur mesure à l'entreprise?

L'entreprise qui se lance en affaires identifie d'abord la part du marché qu'elle entend conquérir, elle s'assure de bien connaître ses concurrents, ses forces et ses faiblesses, elle identifie avec soin ses créneaux d'intervention. Généralement, l'entreprise aime bien offrir une gamme variée de produits et de services, mais elle évite l'éparpillement. Elle exige que ses employés connaissent adéquatement sa gamme de services et produits offerts de même que ceux de ses principaux concurrents.

Sur le plan marketing, l'entreprise ne se gêne pas pour faire un marketing «agressif» de ses services et produits; habituellement, elle ne souffre pas de complexe d'infériorité. Elle sait mousser la vente «maximale» de ses produits, ses compétences, ses capacités d'intervention, ses modèles, ses résultats et même ses experts.

Enfin, sur le plan administratif, les règles de fonctionnement dans les collèges sont-elle suffisamment souples? Une grande partie du succès en formation sur mesure est généralement attribuée au dynamisme des intervenants et intervenantes. Cependant, ce succès est aussi conditionné par une «souplesse» de fonctionnement qui donne aux intervenants et intervenantes la plus grande marge de manoeuvre possible, sinon le dynamisme à lui seul ne suffit pas à contrer des règles rigides de fonctionnement.

On peut évidemment se référer ici aux modalités organisationnelles, au choix des ressources ou des experts, en somme au pouvoir décisionnel qui doit être présent à toutes les étapes du processus de formation sur mesure.

Au terme de cette brève présentation, je voudrais souligner en guise de conclusion que je n'ai pas la prétention d'avoir épuisé la question; je n'ai volontairement qu'effleuré différents aspects. Il aurait été sans doute intéressant de creuser davantage la question de l'engagement institutionnel et le cadre organisationnel de la formation sur mesure à l'entreprise. J'ai voulu tout simplement soulever un certain nombre d'interrogations dans un contexte de marché ouvert et concurrentiel.

Je suis convaincu que les collèges sont capables d'occuper une partie importante du marché de la formation sur mesure à l'entreprise. Quelques ajustements s'avéreront probablement nécessaires, mais la capacité d'intervention des collèges est une réalité déjà acquise. Il reviendra à chaque établissement de déterminer ses propres orientations en ce domaine; pour le moment, on peut pratiquement identifier autant de modèles différents qu'il y a de collèges dans le réseau.

À savoir si les collèges sont des P.M.E. de la F.M.E., je vous laisse donc le soin de faire votre propre évaluation, selon le caractère particulier de chacune de vos organisations. Mais on peut se poser la question suivante: les collèges auront-ils le choix d'être ou non des P.M.E. de la F.M.E., s'ils veulent se tailler une place enviable sur le marché de la formation sur mesure à l'entreprise?

Je vous remercie de votre attention.

Communication de
Serge HARVEY
Conseiller en recherche et développement
Service de l'éducation des adultes
Cégep de Chicoutimi

Résumé de l'atelier

Les collèges peuvent-ils être considérés comme des P.M.E. de la F.M.E.? En fait, les collèges, dans leurs interventions en formation sur mesure, sont-ils des entreprises, et si oui de quel type? À quelles conditions le deviendront-ils vraiment? Nous distinguerons deux types d'intervention en entreprise, selon les sources de financement disponibles. Le volet subventionné (Commission de formation professionnelle, Centre d'emploi et immigration Canada, etc.) ressemble plus aux organismes communautaires et en possède les limites. Le volet autofinancé offre à la fois de meilleures perspectives à plus long terme et des défis plus exigeants. Nous ferons un survol des règles du jeu à respecter pour être présents et efficaces. En conclusion, nous émettrons l'hypothèse d'une collaboration essentielle entre entreprises et milieux collégiaux.

Les deux volets de la F.M.E.

L'expérience vécue au cégep de Chicoutimi porte sur des aspects de la formation sur mesure en entreprise, soit les programmes relevant de la Commission de formation professionnelle (C.F.P.) ou du Centre d'emploi et immigration Canada (C.E.I.C.) et les interventions négociées directement avec les entreprises et réalisées sur le modèle des prêts de services entièrement défrayés par l'entreprise.

Les programmes subventionnés comptent pour à peu près 30 p. cent de notre volume d'activités en F.M.E., les interventions autofinancées pour 70 p. cent.

Nous sommes conscients qu'il existe d'autres approches, tel les collaborations internationales avec l'A.C.D.I. ou autres organismes similaires, ou encore les consortiums avec d'autres intervenants publics ou privés, mais notre expérience en ce domaine en est à ses premiers balbutiements.

Le volet subventionné = organisme communautaire

Ce volet s'adresse surtout aux P.M.E. bien que les grandes entreprises n'en soient pas exclues. Il permet en effet à des entreprises de tailles très diversifiées d'avoir accès à des services de formation que leurs ressources financières propres ne pourraient leur offrir. Ces programmes sont en général axés sur l'adaptation de la main-d'oeuvre aux changements technologiques ou sur l'acquisition de compétences spécialisées, en relation avec les priorités économiques régionales ou nationales.

L'estimation initiale des besoins de formation est faite par la C.F.P. (en principe et souvent en pratique). Dans le cas de la F.M.E., ceux-ci sont inscrits dans un plan d'achat de F.M.E., et les demandes issues des entreprises sont ensuite transformées en commandes de formation à remplir par les commissions scolaires, les collèges, etc. C'est là la source de nombreux débats, et les problèmes de l'adéquation entre les plans et les besoins réels, de la répartition entre les niveaux, etc., demeurent entiers.

• Les diverses sources de financement gouvernemental

Il serait trop long de les décrire en détail ici, et tel n'est pas notre propos. À titre d'information, en voici la liste:

. Programmes gérés par la Commission de formation professionnelle (C.F.P.): formation sur mesure en établissement (F.M.E.); recyclage et perfectionnement; plan de développement des ressources humaines (P.D.R.H.)

. Programmes gérés par le Centre d'emploi et immigration Canada: achats directs (programmes temps plein, ententes fédérales provinciales sur formation en établissement); programme de développement de l'emploi; programme d'intégration professionelle; programme d'acquisition de compétences; programmes relatifs aux pénuries de main-d'oeuvre; programme de développement des collectivités; programme national d'aide à l'innovation.

N.B.: Pour de plus amples renseignements, veuillez entrer en contact avec votre C.F.P. locale, le C.E.I.C. ou encore le conseiller pédagogique responsable de ce secteur dans votre collège.

• Résultats de ces modes de financement

La principale conséquence de ce type d'approche est la dépendance totale des intervenants face aux aléas des programmes gouvernementaux. Un changement de gouvernement, une modification des priorités nationales ou autres, une analyse défavorable des fonctionnaires et même un changement de personnel dans les bureaux régionaux peuvent remettre en cause un programme, quelle qu'en soit l'envergure, ou à tout le moins en restreindre ou en compliquer l'accès et la gestion.

En ce domaine, nous ne sommes guère plus avancés qu'un poste de radio communautaire ou une coopérative socio-culturelle: notre volume d'activités et même notre survie dépendent des caprices des programmes gouvernementaux.

Il est donc difficile d'asseoir nos interventions en ce domaine sur des bases solides, et toute structure d'encadrement doit être la plus légère et la plus souple possible.

• Moyens à prendre pour consolider ce volet

Il nous est évidemment impossible de deviner quelles orientations prendront les divers programmes. Nous pouvons cependant diminuer les impacts négatifs de ces changements d'aiguillage et en même temps nous préparer à des interventions rapides et efficaces lors de la sortie des nouveaux programmes. Pour cela, il faut:

- identifier clairement nos marchés potentiels et les produits que nous pouvons leur offrir;
- désigner une ou des personnes dont la F.M.E. sera la principale préoccupation;

- entretenir un réseau suffisant de contacts dans les entreprises mais aussi dans les officines gouvernementales;
- établir des modes de communication et de collaboration souples avec toutes les instances concernées;
- développer les produits correspondant aux attentes des entreprises et non à celles des programmes. On peut adapter, interpréter un programme, mais il n'est pas souhaitable ou habile d'ignorer un besoin réel.

Le volet autofinancé = la firme de consultants

Alors que dans le volet précédent les collèges sont souvent perçus comme des «boîtes à cours», dispensant de la formation au gré de l'interprétation que font les fonctionnaires des divers programmes gouvernementaux, l'approche découlant de la formation autofinancée est fort différente et se rapproche beaucoup plus du vécu des firmes privées.

Ce volet est extrêmement intéressant pour plusieurs raisons:

. les impératifs de l'autofinancement à l'éducation des adultes donnent à ce type de services lucratifs un attrait certain;

. les profits générés peuvent servir à financer des secteurs moins «rentables»;

. les personnes impliquées jouissent d'un ressourcement intensif et les réinvestissements dans nos activités internes s'annoncent fort intéressants;

. la collaboration entre collèges et entreprises transformera l'image et les pratiques en éducation aux adultes mais aussi dans les activités dites «régulières» des cégeps;

. les personnes participant à la consultation en entreprise doivent être remplacées (du moins à Chicoutimi où elles sont issues de l'enseignement régulier); nous créons donc de l'emploi. De plus, nous amenons du sang nouveau au sein d'un milieu peut-être un peu trop «mature» à notre goût...;

. nous contribuons à faire tomber bien des préjugés et à établir une ouverture d'esprit et un respect mutuel inconnus jusqu'ici;

. cette forme d'intervention permet aux collèges d'avoir accès à des sources de financement pour la recherche qui nous étaient interdites jusqu'ici. Le Programme aide à la recherche technologique (P.A.R.T.) est un bel exemple de cette nouvelle ouverture.

• Définition

Ce volet autofinancé se caractérise par une relation directe, de type client-fournisseur, entre l'entreprise et le collège. Il suppose que l'ensemble du processus, allant de l'émission du besoin à la facturation et au paiement des services, se déroule entre ces deux partenaires seulement.

Les besoins peuvent être issus de trois approches différentes:

. de gré à gré: besoins identifiés lors de rencontres ou de coups de téléphone, du genre: Client: J'ai tel besoin, avez-vous la ressource? Collège: Oui, à telles conditions. Client: Marché conclu!

. par offre de services basée sur un besoin pressenti par le collège. S'il correspond à un besoin réel... Bingo!

. par réponse à un appel d'offres. C'est le processus habituel des «soumissions», où le client émet un besoin et nous invite à lui proposer notre façon d'y répondre.

• L'expérience du cégep de Chicoutimi

Bref historique

Notre expérience est issue d'une coïncidence plus qu'autre chose. Durant l'année scolaire 1983-1984, quelques professeurs en électrotechnique, dont MM. Marcel Laforte et Richard Chabot, émirent le souhait d'effectuer un stage en entreprise afin de rafraîchir leurs connaissances et d'évaluer le degré d'adéquation de leur enseignement face aux réalités du milieu industriel. Sous l'impulsion de M. Louis-Michel Simard, ex-directeur des Services pédagogiques, des ententes initiales de prêt de services furent conclues avec la Société d'électrolyse et de chimie Alcan. Celles-ci s'avérèrent fructueuses pour toutes les parties et débouchèrent graduellement sur d'autres ententes.

Ces premières interventions portaient essentiellement sur la conception et la rédaction de manuels de procédé. Un autre aspect se développa à partir de décembre 1986 avec la participation de M. André Gagnon, jusqu'alors conseiller pédagogique à l'éducation des adultes, dans la conception et la mise en place d'un système de formation axé sur l'atteinte des objectifs du Système de gestion et de prévention des pertes aux installations portuaires de l'Alcan à Ville de la Baie.

De trois personnes en 1986, le groupe d'intervention du cégep est passé à 11 à l'automne 1987, et nous prévoyons avoir une quinzaine de formateurs en 1988-1989.

Les divers domaines d'intervention

Nos relations avec l'entreprise tournent autour de quatre grands axes:

. gestion de la formation;
. instrumentation et contrôle;
. procédé industriel;
. services informatiques aux entreprises.

À l'intérieur de ces domaines généraux, nos intervenants offrent toute une gamme de services dont les principaux sont:

. conception et mise en place de plans et systèmes de formation;
. conception et rédaction d'outils de formation (notes technologiques, manuels d'opération, etc);
. formation de formateurs;
. développement des ressources humaines.

Nos interventions à long terme se font surtout dans la grande entreprise (Alcan, Consolidated Bathurst, Abitibi-Price, etc.) mais nous sommes aussi présents lors de projets à court terme dans des P.M.E. régionales.

Les modes d'intervention

Notre principal mode d'intervention est basé sur le prêt de services à plus ou moins long terme de ressources issues du milieu collégial. Notre équipe compte actuellement huit professeurs, deux conseillers pédagogiques et un aide technique à temps plein. Quant aux ressources à temps partiel, leur niveau varie selon la demande; nous employons entre autres quelques pigistes, particulièrement dans le secteur informatique.

Nous offrons aussi des sessions intensives sur une vaste gamme de logiciels spécialisés. Finalement, nous négocions actuellement des ententes conjointes avec quelques firmes privées. Ces «joint-ventures» nous permettront d'accéder à de nouveaux marchés en élargissant le champ des expertises que nous pourrons offrir.

La durée de nos interventions varie de quelques heures à quelques années, selon l'ampleur des besoins. Nous agissons souvent à l'intérieur de projets spéciaux en particulier comme spécialistes en formation pour l'adaptation aux changements technologiques.

Les règles du jeu

Si vous voulez jouer le jeu de l'entreprise, vous devez d'abord en connaître les règles fondamentales. En voici quelques-unes:

• La concurrence

Un pourvoyeur de services peut se permettre d'édicter ses propres règles lorsqu'il est en situation de monopole, mais ce n'est pas le cas pour les collèges; les commissions scolaires, les universités, certains organismes non gouvernementaux et de nombreuses entreprises privées tentent d'obtenir leur part du gâteau, et il n'est ni évident ni simple pour le milieu collégial de se tailler une part raisonnable du volume global d'activités de formation. Les règles du jeu sont donc celles édictées par le client, du moins pour les plus fondamentales.

• Le marché

Ce marché de la formation est actuellement en pleine expansion. L'informatisation, les nombreux changements technologiques, l'insistance sur la productivité et la qualité, les modes de gestion plus souples et transparents, la complexité sans cesse plus grande des tâches en milieu industriel et l'importance accrue des mesures préventives en santé et sécurité au travail expliquent en bonne partie l'intérêt très net bien que relativement nouveau des entreprises pour la formation.

Un autre facteur d'expansion est l'accessibilité accrue aux programmes de subventions gouvernementales, sans cesse plus nombreux et diversifiés.

Il faut souligner aussi la très nette tendance des entreprises à délaisser la solution des services de formation «internes» pour se tourner vers des maisons d'enseignement ou des firmes de consultants dont c'est la principale préoccupation.

Le marché est donc ouvert; mais pour nous y tailler une position solide, il faut bien identifier les créneaux qui nous intéressent et baser notre action sur nos expertises réelles, celles qui correspondent à nos activités normales, à nos missions spécifiques.

• Nos produits

La question à se poser est: que sommes-nous capables d'offrir à l'entreprise de sérieux et d'exclusif? Il ne sert à rien d'essayer de pénétrer des secteurs où la concurrence est déjà présente en force, à moins de pouvoir innover de façon évidente au chapitre des coûts ou dans la qualité des services offerts. Il nous sera par contre plus aisé de vendre de l'expertise reliée à des programmes exclusifs (régionalement ou provincialement) ou encore les compétences spécifiques et reconnues de certains individus.

Finalement, la grande majorité des produits mis en marché par les collèges devrait contenir une bonne dose de la composante «pédagogie», puisque c'est là l'essentiel de notre image de marque.

• Connaissance de l'entreprise

Nous résumerons dans les lignes qui suivent les éléments essentiels de la problématique de l'entreprise privée qui peuvent influencer nos relations avec elle.

- **Ses traits caractéristiques**

. Le profit. Une entreprise fera appel à vos services si elle y trouve son profit, qu'il soit monétaire ou autre. Mais le profit monétaire est sa véritable raison d'exister, le fil conducteur de toutes ses décisions.

. La rapidité de réactions. On brasse de grosses affaires, telle est l'image projetée. À ce titre, on n'a pas de temps à perdre, surtout lorsqu'il s'agit d'appliquer une décision qui peut avoir été aussi longue à prendre que dans le secteur public. N'oublions pas que c'est la taille de l'entreprise qui fait la bureaucratie et non le secteur où elle évolue.

. La fiabilité. L'entreprise est digne de confiance, elle respecte ses engagements vis-à-vis ses clients mais aussi ses fournisseurs.

. La conscience de son image. L'entreprise moderne veut montrer qu'elle est socialement responsable, et même socialement impliquée.

. L'intolérance envers l'incompétence. L'évaluation y est beaucoup plus présente et a surtout des impacts beaucoup plus réels ou immédiats: pertes de contrats, d'emplois, fin d'une relation d'affaires, etc.

. L'attente de résultats concrets. Même dans des projets de recherche, l'entreprise escompte des résultats en termes de profits, de part de marché, de meilleure position compétitive, d'image améliorée.

. Le conservatisme. En général, le milieu industriel surtout véhicule des valeurs et des attitudes plutôt conservatrices, tout en se donnant une image d'ouverture d'esprit et de souplesse.

. Le pouvoir. Toute entreprise cherche à augmenter sa base de pouvoir, qu'il soit politique ou fonction de sa position concurrentielle.

. L'efficacité. Elle en offre pour leur argent à ses clients et attend la même chose de ses fournisseurs.

• Ses relations d'affaire

Elles sont basées surtout sur ce qui suit:

- La relation client-fournisseur. Le client a toujours raison, que le fournisseur soit un cégep ou un sous-traitant en plomberie! C'est lui qui détermine les termes des services qu'il achète, les modes de prestation, d'évaluation et de rétribution,

... après entente avec le fournisseur bien entendu. Mais, il n'est pas question d'oublier qui paie la note, c'est bien normal!

- Les réseaux de communication. Il faut se faire connaître et reconnaître, savoir à qui parler et à qui ne pas parler, utiliser judicieusement les canaux spéciaux de communication auxquels nous pouvons avoir accès. Surtout assurer un suivi rapide et constant des dossiers.

- L'éthique. Même si on dit qu'en affaires il n'y a pas d'amis, plusieurs contrats importants sont négociés par téléphone ou autour d'une table. Le respect de la parole donnée est primordial, c'est la base de la **confiance** qui président aux relations suivies. De nombreuses règles non écrites tournent autour de ce principe et doivent être respectées faute de sanction impitoyable.

- Le rapport qualité-prix. L'entreprise est prête à payer le gros prix pour les services d'une maison de grande renommée. (Lavalin, S.N.C., R.C.M.P., C.G.I.). Un cégep ne peut pas encore prétendre à ce titre et doit donc offrir les meilleures services possible tout en gardant ses prix dans la moyenne.

- L'indépendance face aux fournisseurs. Il faut toujours faire sentir à l'entreprise que nos actions l'amèneront à être autonome, à pouvoir se passer de nous au plus tôt. Aucun entrepreneur n'apprécie être dépendant d'un pourvoyeur de services, si compétent soit-il.

Sommes-nous une entreprise?

Le texte qui précède distingue deux volets dans la formation sur mesure en entreprise. Le volet subventionné nous place dans une situation de dépendance telle que toute infrastructure que nous pourrions mettre en place est beaucoup trop fragile; l'entrepreneurship en vase clos, sujet à être remis en question n'importe quand par des facteurs politiques, n'est pas caractéristique d'une véritable entreprise. À tout le moins pas laissé à lui-même.

Mais le marché de la formation autofinancée nous permet de ressembler de plus près à une véritable entreprise: nous analysons le marché et y choisissons des créneaux à explorer; nous concevons et offrons aux clients prospectifs des produits correspondant à nos expertises vitales, connues et reconnues (ou qui devraient l'être au plus tôt); nous avons les mêmes préoccupations que l'entreprise face à la concurrence, à notre image, à nos relations d'affaires, etc.; notre taille et notre chiffre d'affaires nous identifient clairement comme une P.M.E.; tout en respectant les règles du jeu, nous sommes innovateurs et agressifs et essayons de les modifier à notre avantage.

• Ce qui nous différencie (ou devrait nous différencier)

En fait, l'intervention en entreprise constitue un pont entre l'entreprise privée et le secteur public. En créant des infrastructures pour promouvoir les échanges entre ces deux secteurs et faire bénéficier les entreprises de nos expertises spéciales tout en retirant des profits palpables et impalpables, nous créons à l'intérieur même de nos institutions une espèce d'entreprise hybride dont les commettants ressentent la pression des contraintes de rendement tout en jouissant de meilleures protections sur leurs arrières. Cela devrait nous donner une **liberté d'esprit et d'action** que n'ont pas les gens du secteur privé.

Mais avant tout cela, il faut reconnaître que nos intervenants possèdent généralement du **recul** face au vécu quotidien de l'industrie, recul qui devrait leur permettre une meilleure vision systématique; ils devraient ainsi pouvoir apporter des solutions globales plutôt que fragmentaires, durables au lieu de ponctuelles.

L'intervention en entreprise comporte une bonne part de **recherche-action**; celle-ci nous permet d'utiliser la résolution de problèmes concrets de formation opérationnelle comme champ de développement de nouvelles approches pédagogiques et andragogiques.

Une autre différence importante avec les consultants du secteur privé, c'est **la stabilité de nos ressources**. En autant qu'elles soient choisies parmi notre personnel issu du secteur régulier, il y a de bonnes chances que les avantages accumulés antérieurement dans le milieu collégial (sécurité d'emploi, fonds de pension, etc.) les rendent imperméables au maraudage courant dans le milieu de la consultation. Le client saura donc où retrouver telle ou telle ressource pour un complément d'intervention ou une autre du même type.

La **multidisciplinarité** des collèges n'est pas non plus à dédaigner. Un cégep moyen a environ 250 professeurs dans de très nombreuses disciplines. Il est donc possible de faire appel rapidement à des collègues pour des consultations spécialisées ou de support à plus long terme.

Mais la caractéristique principale qui nous situe précisément dans l'éventail des ressources en formation, c'est **l'approche pédagogique**. Nos ressources sont en général des pédagogues avertis, et celles qui ne le sont pas au départ sont encadrées et formées selon cette approche. Alors que nombre de consultants privés (pas tous, évidemment) laissent derrière eux des monuments à leur compétence technique qui s'avèrent tout aussi indigestes que leurs homonymes de pierre ou de béton, nous nous préoccupons d'abord et avant tout des gens à former, tenant compte des modes d'apprentissage particuliers aux adultes en situation de travail pour concevoir, réaliser et dispenser la formation demandée.

• Contraintes à surmonter et attitudes à développer

Si on ramène le problème à sa plus simple expression, il est clair que les collèges se posent en entreprise dès qu'ils entrent sur le libre marché de la concurrence et espèrent en tirer un profit. Mais le milieu collégial n'est pas toujours prêt à accueillir ces tenants de l'intrapreneurship[1]

La principale contrainte est celle des règles du jeu; plusieurs administrateurs de collèges croient que les entreprises devraient s'adapter à nos modes de fonctionnement, et non l'inverse. C'est là un raisonnement dangereux; tout au plus l'entreprise tiendra-t-elle compte partiellement de certaines contraintes des modes de fonctionnement des collèges, mais en bout de ligne c'est elle qui décidera si oui ou non c'est trop compliqué (donc non rentable) de faire affaire avec nous. Il nous semble toutefois possible de nuancer un peu le modèle des relations client-fournisseur par de bonnes communications et

(1) Intrapreneurship: entrepreneurship à l'intérieur même de sa propre entreprise (développement de nouvelles idées, approches, etc.)

une bonne volonté soutenue. Cela nous apparaît cependant plus probable dans le cadre de projets de grande envergure, où des ententes spéciales et expérimentales peuvent être passées, qu'à l'intérieur d'interventions pointues et ponctuelles.

Une autre contrainte importante vient des modes de fonctionnement habituels des collèges, particulièrement au niveau de la gestion du personnel et des conventions collectives. Celles-ci sont souvent rigides et permettent difficilement par exemple d'obtenir la souplesse requise dans l'utilisation des ressources du «régulier».

Quant à la notion de profit, elle nous cause bien des problèmes; certains considèrent malsain et contraire à notre mission d'en faire, d'autres nous reprochent de ne pas en faire assez.

Il est aussi très difficile de faire correspondre les échéanciers que nous imposent les années financières, les budgets fermés, annuels, les congés et vacances des professeurs avec les besoins de l'entreprise.

Nous ne pourrons certes pas tout changer d'un coup; il n'est d'ailleurs pas souhaitable de le faire car l'intervention en entreprise ne représente qu'une petite fraction de l'ensemble des activités d'un collège. Mais nous pouvons au moins développer des attitudes qui nous permettront d'être plus crédibles sur le marché de la formation et nous assureront que notre implication n'est pas un feu de paille.

- Il faut d'abord soigner de façon particulière toute la relation de fournisseur à client, en adaptant nos produits aux besoins de l'entreprise et en fournissant d'abord un excellent rapport qualité-prix et ensuite un «service après-vente» hors pair.

- Nous devons développer une approche professionnelle et adapter nos modes de fonctionnement à ceux des entreprises.

- Il est essentiel que nous fassions preuve de grande ouverture d'esprit face aux valeurs et attitudes véhiculées par l'entreprise.

- Il faut que notre approche soit souple, ouverte, facilement adaptable aux besoins changeants des diverses entreprises. Nous pouvons «vendre certaines recettes», mais il faut les adapter aux ingrédients disponibles.

- Enfin, il faut nous doter des outils appropriés: plan de communication-marketing; offres de services uniformes, complètes et détaillées; rapports d'étapes et communications constantes avec le client; comptabilité et facturation selon les pratiques comptables et commerciales acceptées; infrastructure de support aux intervenants suffisante: secrétariat, équipement informatique, etc.

Conclusion

Que cela nous plaise ou non, nous vivons dans un monde concurrentiel. La formation sur mesure en entreprise n'est pas une nouvelle mode mais bien plutôt une des conditions de notre survie et de notre progrès comme société. C'est elle qui va assurer l'adaptation de notre main-d'oeuvre aux changements technologiques essentiels pour garder notre productivité industrielle à des niveaux compétitifs. C'est aussi elle qui va permettre à nos gestionnaires d'acquérir ou de développer des habiletés leur permettant de faire l'utilisation maximale de leurs ressources humaines et matérielles.

Grâce aux programmes de soutien gouvernementaux, elle aidera de larges couches de la population à améliorer leur «employabilité» ou leur mobilité; combinée à l'appui qu'elle fournira aux nouveaux entrepreneurs, cette dimension fera de la formation en entreprise un des éléments essentiels de la création de nouveaux emplois.

Elle contribuera aussi à prévenir les pertes de temps et de matériel et à améliorer les facteurs de santé et de sécurité au travail.

La formation en entreprise constitue donc un facteur de progrès social, et en cela elle rejoint la mission première des collèges qui est **l'éducation**, qu'elle soit générale ou spécialisée, théorique ou pratique, aux jeunes ou aux adultes.

Tous les intervenants doivent donc se concerter pour en faire un projet collectif cohérent et efficace car elle est tout autant la responsabilité des milieux de l'éducation, de l'entreprise que des gouvernements. Dans ce milieu propice et à la condition de se doter des outils et de développer les attitudes requises, les collèges deviendront des P.M.E. de la F.M.E. et bien plus.

Note

Le présent document est tiré de l'expérience vécue par les intervenants en entreprise et les conseillers pédagogiques du Service de l'éducation des adultes du cégep de Chicoutimi.

Pour la partie «Les règles du jeu», nous tenons à remercier M. Claude Major, psychologue et consultant en formation de Gestion Champ Doré inc., pour les outils d'analyse et l'approche articulée qu'il nous a démontrée lors d'une session de formation récente intitulée «Pré-requis pour réussir une intervention efficace auprès de l'entreprise».

Communication de
Gaétan POIRIER
Directeur
Centre spécialisé de robotique
Cégep de Lévis-Lauzon

Chacun d'entre vous connaît ce petit jeu qui consiste à faire passer quatre lignes droites par neuf points disposés en carré sans soulever son crayon. Il s'agit d'un exercice qu'on ne réussit que lorsqu'on a compris qu'il n'est pas interdit de sortir du cadre suggéré par la disposition des points. C'est à ce genre d'exercice que je souhaite vous faire participer par ma brève intervention de cet après-midi.

Bien sûr, j'ai hésité avant de décider si je vous informerais, dès le début ou bien à la fin de ma communication, du caractère provocateur de ma démarche, mais j'ai vite compris que si j'attendais à la fin je risquais de n'être suivi que par peu de personnes. Alors je vous le dis dès maintenant: ne me prenez pas trop au sérieux; mon approche d'aujourd'hui de la formation sur mesure n'est pas inspirée d'une thèse de doctorat de Harvard, et elle ne s'appuie sur aucune bibliographie (ou médiagraphie) sérieuse. Pourtant, de la formation sur mesure, j'en ai vu et fait depuis 1971, même si certains prétendent qu'à cette époque ça n'existait pas. J'ai réfléchi sur le concept, sur les techniques, sur le financement, sur la gestion de la formation sur mesure et j'ai même écrit là-dessus des lettres touchantes à la Commission de formation professionnelle de ma région sans être sûr d'avoir été compris. Alors, aujourd'hui, je tente une autre approche, et je vous pose la question: le cégep peut-il éviter de faire de la formation sur mesure?

À partir d'ici, il pourra vous sembler que j'ai perdu de vue la formation sur mesure, mais ne vous inquiétez pas, j'y reviendrai. J'aurais eu le goût de partir d'Aristote ou de Platon, pour vous montrer que j'ai fait des études classiques, mais ma thèse, pour être crédible, ne peut remonter plus loin qu'à Charlemagne, celui qui aurait inventé l'école.

Avez-vous déjà réalisé qu'avant lui, on ne faisait que de la formation sur mesure? Bien sûr, je réfère ici à la formation accessible au peuple en général, aux paysans, aux artistes et artisans de tout acabit, et non à l'instruction dispensée par des précepteurs aux aristocrates.

En ces temps-là, les savoirs utiles et les habiletés se transmettaient au rythme des besoins de l'employeur et des capacités d'apprentissage de l'élève, sans contrainte de temps ni de lieu. Le peuple avait les connaissances utiles, et l'aristocratie se réservait la formation fondamentale. Beau partage n'est-ce pas?

Et voilà qu'avec le temps, on trouve que la transmission des connaissances utiles est trop lente, on commence à penser productivité et on réalise longtemps avant Adam Smith que le chômage est utile dans une société, puisqu'il fait diminuer le coût de la main-d'oeuvre. Et l'on met tout le monde (enfin un certain nombre) aux mathématiques et à l'écriture. Comme il s'agit là de connaissances non immédiatement rentables pour l'entreprise, il faut inventer l'école. Et nous y voilà!

Puis l'école a évolué, malheureusement, oui malheureusement, puisqu'elle en est arrivée à se considérer comme une fin en soi et non comme un moyen. Dégagée des contraintes de la productivité et des savoirs utiles, l'école a développé son propre rationnel (et ses propres ratios), ses propres finalités: la tête bien faite et le diplôme d'études collégiales (D.E.C.). Pendant qu'elle se regardait, fière d'elle-même, de moins en moins sensible à son environnement, cet environnement, lui, cherchait des substituts à l'école.

Pourtant depuis des années et même des générations, des alarmes se font entendre, mais l'école les entend peu. Périodiquement, quand un Frère Untel sort de l'anonymat ou quand les pavés pleuvent, comme en 68, l'école se réajuste, mais lentement, en ayant bien soin de préserver ses acquis. Et il faut le dire, l'environnement est complaisant pour l'école. Y a-t-il meilleure garderie? Les adolescents n'y sont-ils pas mieux qu'à fumer dans les arcades et les jeunes adultes n'ont-ils pas avantage à poursuivre un doctorat plutôt que de conduire un taxi? Et que ferait-on de ces enseignants et de ces directeurs d'école, aux mains pleines de pouces, si demain on réduisait l'école au rôle que voulait lui confier Charlemagne?

Dans mes fonctions actuelles, j'ai souvent l'occasion de rencontrer des dirigeants d'entreprises et des fonctionnaires. Des deux côtés de la clôture, on se vante d'accueillir les nouveaux employés par cette phrase «Aujourd'hui, mon homme, ou ma petite fille, oublie ce que tu as appris à l'école, tu commences à travailler!»

N'est-il pas devenu évident, en 1988, que ce que l'école aspire à devenir et ce que l'on attend diverge de plus en plus?

N'est-il pas devenu évident aussi qu'à l'intérieur même de l'école deux conceptions s'affrontent: celle de l'école utilitaire et celle de la tête bien faite?

N'est-il pas devenu évident aussi que l'école ne veut rien céder? Que l'école pense pouvoir tout faire?

L'école est devenue un couteau de scout, avec sa cuillère, son ouvre-boîte, son tire-bouchon et son coupe-ongles; il donne l'heure, mais il a de la difficulté à couper une ficelle.

Peu à peu, on a pris l'habitude de confier à l'école publique les choses non importantes, les choses qui peuvent attendre, les choses que l'on veut expérimenter, les choses qu'on peut reprendre si ça ne fonctionne pas. Et pour les choses sérieuses, il faut faire affaire avec le privé «Au Collège O'Sullivan, préparez-vous à travailler» dit la publicité.

La formation sur mesure, j'y reviens enfin, n'est pas autre chose que la réaction de l'école, particulièrement l'école publique, devant une part du marché qui lui échappe.

Après le D.E.C. trop long, comportant des objectifs d'études dont les gens pressés ne voient pas l'utilité (français, philosophie et éducation physique), on a inventé le certificat d'études collégiales (C.E.C.) et les attestations d'études collégiales (A.E.C.) de toutes sortes. Les A.E.C. ne suffisent plus, on passera du prêt-à-porter au sur mesure. Et quand le sur mesure ne se vendra plus, on fera du personnalisé ou, pourquoi pas, du «ad hoc».

Les cégeps sont-ils en train de devenir des P.M.E. de la formation sur mesure? Peut-être, mais pourquoi pas?

La formation sur mesure est certes une réponse appropriée à un vrai besoin ressenti à la fois par des employeurs qui introduisent de nouvelles technologies et par des employés qui veulent s'y adapter. L'école de Charlemagne avait été conçue pour ne durer qu'un temps, mais Charlemagne n'avait pas prévu la supra-conductivité, ni que mon grand-père assisterait à la fois

à la naissance de l'automobile, de la télévision en couleur et des ordinateurs.

Charlemagne a vécu et si c'est vraiment lui qui a inventé l'école, chapeau! Mais ne lui reprochons pas d'avoir inventé un moyen inapproprié pour les années quatre-vingt-dix. La formation sur mesure, c'est une réaction sur mesure à un problème vécu par une institution dont la raison d'être a évolué avec le temps. Faute d'une réflexion globale ou d'un consensus sur le rôle de l'école, on y ajoute des fonctions, plus ou moins compatibles avec ses fonctions antérieures.

Fait à remarquer cependant, l'école se construit toujours par addition, jamais on retranche, tout au plus change-t-on les responsabilités de niveau et encore. Certains apprentissages, comme celui du traitement de texte, se font aussi bien au secondaire qu'à l'université.

Si l'on n'y prendre garde, dans quelques années la formation sur mesure aura peut-être justement fait disparaître cette notion de niveau (ou d'ordre pour les puristes) que les systèmes d'éducation ont réussi à maintenir depuis des générations.

La formation sur mesure contribuera sans doute aussi à relativiser sinon à dévaloriser la diplômation. Les savoirs utiles étant éphémères, le marché du travail, véritable marché boursier des diplômes, se chargera certainement d'en établir les cotes.

Et quand on ne saura plus très bien si le diplômé du secondaire n'en sait pas plus que l'universitaire, quand on ne fera plus la différence entre l'attestation fournie par l'Église de scientologie et le doctorat de l'U.Q.A.C., existera-t-il autre chose que de la formation sur mesure?

Je n'ai pas la réponse à ma question et, comme vous le voyez, la question elle-même sort du cadre de référence qu'on a soumis à la réflexion de cet atelier.

Pourtant je suis convaincu que le concept de formation sur mesure questionne l'école en profondeur, et je suis convaincu également que les cégeps ne disposent pas de 20 autres années pour trouver leur raison d'être.

Il y a quelques jours, le ministre Claude Ryan, pour annoncer sa participation au présent colloque, déclarait que les cégeps commençaient à l'intéresser puisqu'enfin, on parlait de formation fondamentale.

M. Pierre Lucier, également dans son discours d'ouverture, nous a rappelé que ce qu'il y a de plus fondamental pour l'école, c'est la formation fondamentale.

Faudrait-il avoir deux types de cégeps? Ou un petit cégep qui ferait de la formation sur mesure dans le gros, ou vice versa?

Charlemagne n'étant plus là pour nous répondre, saurons-nous nous réinventer une école répondant aux besoins des années 2000?

Il le faudra et pour ce faire, il faudra sortir du cadre trop étroit dans lequel l'école s'est elle-même enfermée.

E • Scolarisation et professionnalisation des femmes

PROBLÉMATIQUE

On a assisté ces dernières années à un renversement complet de la sous-scolarisation des femmes, problème constaté lors des réformes en éducation à la fin des années soixante. Aujourd'hui, les femmes sont, au cégep, majoritaires et présentes dans des programmes où elles n'étaient pas auparavant. Leur taux de réussite est supérieur à celui des hommes. Cependant, on constate quelques lacunes: taux élevé d'étudiantes dans des disciplines qui leur sont traditionnellement réservées: techniques infirmières, techniques de secrétariat, pour ne mentionner que celles-là. La scolarisation et la professionnalisation des femmes ne se réduit pas à un calcul numérique de la proportion des femmes par rapport aux hommes, mais aux chances d'accès à des professions satisfaisantes quant au salaire et à la promotion.

La scolarisation et la professionnalisation des femmes: est-ce un problème définitivement réglé? Peut-on considérer cela comme un acquis qu'il n'est plus nécessaire de protéger ou mieux de promouvoir?

Communication de
Lise HORTH
Conseillère pédagogique
Cégep Ahuntsic

SCOLARISATION ET PROFESSIONNALISATION DES FEMMES!

Le questionnement qui nous est proposé dans le cadre de cet atelier est le suivant: «La scolarisation et la professionnalisation des femmes: est-ce un problème définitivement réglé? Peut-on considérer cela comme un acquis qu'il n'est plus nécessaire de protéger ou mieux, de promouvoir?»

Dans le but de répondre à ce questionnement aussi global que fondamental, il serait peut-être intéressant de s'interroger, dans un premier temps, sur les actions qui ont effectivement permis le renversement à la positive du taux de scolarisation des femmes ou plutôt qui ont favorisé l'accès des femmes à la formation collégiale et, dans un deuxième temps, d'identifier l'ampleur et la teneur des acquis. Il va sans dire que je ne vous ferai pas un inventaire exhaustif de ces actions, mais je tenterai plutôt de vous présenter un portrait d'ensemble de ce qui s'est réalisé en matière d'accès à la scolarisation et à la professionnalisation des femmes au Québec depuis l'avènement des cégeps.

Il faut d'abord souligner que le contexte socio-économique de la fin des années soixante a permis la mise en oeuvre d'un processus de transformations sociales dont le système scolaire a largement profité. En effet, c'est la structure globale du système scolaire qui a été repensée et remodelée en corres-

pondance avec les prises de conscience sociales, politiques et culturelles et avec la réorganisation en profondeur de l'infrastructure économique qui commandait une plus grande diversification et qualification de la main-d'oeuvre. La restructuration du système scolaire a donné lieu, comme elle le proposait et qu'il nous est précisément donné de le constater 20 ans plus tard, à l'augmentation de l'accessibilité aux études postobligatoires pour l'ensemble de la population québécoise.

Dans cet ordre d'idées, la scolarisation des femmes s'est accrue simultanément à leur intégration de plus en plus massive au marché du travail et particulièrement dans le secteur économique des services alors en croissance. Cependant, cette scolarisation des femmes et leur intégration au marché du travail rémunéré s'inscrivaient dans le prolongement de leur rôle traditionnel de mères et de ménagères et, à titre d'exemple, nous pensons aux services de santé, aux services d'éducation, aux services publics.

Toutefois, parallèlement à ces transformations politiques, culturelles, économiques et structurelles, un des champs de prise de conscience collective importants a été celui de la condition féminine. Le discours et l'action du mouvement féministe des 20 dernières années ont mis à jour la discrimination systémique et systématique vécue par les femmes dans la société. Les études féministes ont nommé et expliqué la domination sociale, culturelle, affective, politique, sexuelle et économique des femmes, domination qui s'enracine dans la distinction sexuelle des rôles sociaux. C'est à ce mouvement que nous devons la prise en considération de la problématique de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes dans le réseau de l'éducation.

En effet, c'est dans la foulée de la pénétration sociale de l'intervention et des revendications féministes liées à l'évolution de la société québécoise des années soixante-dix que le Conseil du statut de la femme voit le jour. Ses travaux et la publication du document *Pour les Québécoises : égalité et indépendance en 1978*, démontrent, entre autres, l'importance de la prise en considération du dossier de la condition féminine dans les milieux de l'éducation. Les conclusions de cette volumineuse recherche révèlent notamment que le milieu scolaire, au même titre que les autres milieux sociaux, est marqué du sceau du sexisme autant dans ses structures que dans sa culture.

À l'instar de ces constatations, plusieurs actions seront conduites pour favoriser l'élimination du sexisme dans le réseau de l'éducation. Les actions menées ont visé plusieurs objectifs et ont été portées par divers groupes d'intervenantes scolaires et politiques. Le ministère de l'Éducation a particulièrement oeuvré et oeuvre encore dans le domaine de la désexisation des matériels de l'éducation incluant les manuels scolaires, les documents d'information scolaire et professionnelle, le matériel didactique, etc. Depuis quelques années, il s'intéresse particulièrement au dossier de l'orientation professionnelle des filles.

Les comités de condition féminine locaux et nationaux, majoritairement liés aux structures syndicales, ont particulièrement travaillé et travaillent encore aujourd'hui à l'amélioration des conditions de travail des femmes, à la considération des enjeux sociaux de la maternité et de l'accès des femmes au travail rémunéré. De plus, la sensibilisation du milieu collégial relativement à l'identification et à la reconnaissance des situations de discrimination sociale vécue par les femmes, a constitué l'oeuvre principale des comités de condition féminine dans les cégeps. L'objet de cette sensibilisation s'articule autour des réalités économiques, politiques et culturelles... de la domination des femmes. Ces comités de condition féminine ont amorcé des discussions dans les cégeps sur la division sexuelle du monde du travail et de l'éducation, les stéréotypes sexuels, le harcèlement sexuel, la violence faite aux femmes, la pornographie, etc.

Parallèlement à ces actions syndicales et gouvernementales, des interventions initiées par des femmes et des hommes préoccupés par les conditions d'études des filles ont contribué à l'émergence d'une meilleure compréhension de la problématique de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes. On pense, entre autres exemples ici, aux études et recherches conduites au cégep de Rosemont, aux travaux produits par le cégep de Rimouski, au projet d'intervention du cégep Vanier, etc.

Les acquis de toutes ces actions et interventions individuelles et collectives se concrétisent dans le réseau de l'enseignement collégial par la majoration du taux de scolarisation des femmes et par l'amélioration des conditions de travail des intervenantes. Ils se concrétisent, par ailleurs, par une prise de conscience collective de la discrimination subie par les femmes et par une certaine considération de l'importance de cette problématique dans le monde de l'éducation.

Cependant, et ceci nous ramène à la problématique de départ, il subsiste quelques lacunes. Une première, évidente, concerne les taux très faibles d'inscription des filles dans les programmes de formation dits d'avenir ou liés aux secteurs économiques en expansion. Dans les faits, elles sont carrément absentes dans certains programmes de formation professionnelle alors qu'elles sont encore massivement et majoritairement présentes dans des programmes qui se situent dans le prolongement du rôle traditionnel des femmes. De plus, ces programmes, à en juger par la situation actuelle des femmes sur le marché du travail, les conduisent à des emplois à l'avenir incertain, aux conditions de travail précaires et aux salaires insatisfaisants. Une deuxième lacune, un peu moins évidente que la première, concerne la perspective avec laquelle les femmes s'insèrent dans un processus de formation professionnelle ou s'intègrent au marché du travail rémunéré.

En effet, force nous est de constater que malgré tous les efforts déployés jusqu'à maintenant, les étudiantes se projettent dans l'avenir dans une perspective tout à fait différente de celle de leurs semblables masculins aussi bien par les choix professionnels qu'elles font et qui se situent dans le prolongement du rôle traditionnellement accordé aux femmes, que dans leur façon d'opposer dans leur choix de vie, leur vie familiale à leur vie professionnelle et de privilégier la première. Les garçons, quant à eux, se dirigent tout droit dans leur vie d'adulte sans se questionner sur un éventuel choix à faire entre la vie familiale voire la vie de parent et la vie professionnelle.

Face à ce constat, devons-nous conclure à l'échec des interventions, à l'inconscience des filles et des femmes qui s'obstinent à s'inscrire dans un processus de formation qui les mène quasi directement à la misère ou peut-être assistons-nous là à la participation systémique du réseau collégial, à la perpétuation du double standard hommes-femmes?

La dernière hypothèse m'apparaît être la plus plausible et trouve des explications non seulement dans les structures et dans la culture du milieu collégial on le verra, mais dans les mécanismes mêmes de la reproduction des stéréotypes féminins et masculins et dans la primauté sociale accordée aux valeurs et aux habiletés développées chez les hommes. Voici, la distinction sexuelle des rôles sociaux accordés aux hommes et aux femmes où le travail domestique non rémunéré et tout ce qui réfère à la vie familiale, au domaine de l'affectif, à la vie dite privée et le travail social rémunéré et tout ce qui réfère à la vie économique, au domaine du rationnel, à la vie dite sociale, dont le premier relève encore principalement de la responsabilité des femmes et le deuxième principalement de la responsabilité des hommes, consacre la distinction entre la reconnaissance sociale attribuée au rôle des femmes et celle attribuée au rôle des hommes.

Cette division sexuelle du travail, où la société actuelle accorde l'importance au rôle des hommes, oppose les valeurs affectives aux valeurs économiques. Elle oppose, par voie de conséquence, le monde des valeurs portées par les femmes au monde des valeurs portées par les hommes. La distinction entre la reconnaissance du rôle social des hommes et la reconnaissance de celui des femmes, entraîne la dévalorisation, l'infériorisation, la domination et l'exploitation collectives et individuelles des femmes. Par ailleurs, cette distinction sexuelle des rôles sociaux commande, pour assurer sa réalisation, l'intériorisation et la nécessaire adhésion à ce rôle de la part des hommes et de la part des femmes.

Le processus éducatif des enfants dans son ensemble (famille, école, publicité, valeurs, préjugés...) se marque du double standard hommes-femmes. L'impact de ce processus éducatif se traduit par le développement ou l'étouffement des habiletés, compétences, qualités, intérêts, etc., respectivement nécessaires aux femmes et aux hommes pour répondre aux exigences et aux responsabilités dévolues à leur sexe d'appartenance. C'est ainsi que l'on favorise chez les femmes le développement de qualités qui relèvent de la capacité affective, de la générosité, du dévouement, de la souplesse et qui proposent un esprit de collaboration et de soumission et qui négligent la considération de soi, la confiance en soi, l'estime de soi, l'indépendance et l'autonomie alors que l'on favorise chez les hommes le développement de qualités qui relèvent de la capacité rationnelle, de l'autonomie, de l'indépendance, de la considération de soi, de la confiance en soi et qui proposent un esprit de compétition et d'affirmation et qui négligent le contact à l'affectif.

Nous comprenons bien que les étudiantes et les étudiants ont intégré et intériorisé ces stéréotypes sexuels et adhèrent au rôle social lié à leur sexe d'appartenance.

Nous pouvons aussi entrevoir la participation systémique du réseau collégial à la perpétuation de ce double standard hommes-femmes. En effet, je n'ai pas besoin de discourir longtemps sur la distribution statistique hommes-femmes dans les différentes catégories d'emploi dans les cégeps du réseau pour décrire une situation qui illustre la distinction sexuelle des rôles sociaux. Il est rapidement évident que le pouvoir s'y exerce au masculin, que l'exécution s'y effectue au féminin et que l'enseignement s'y réalise encore majoritairement au masculin et s'exerce, de plus, en fonction des rôles traditionnellement accordés aux hommes et aux femmes...

L'apprentissage s'effectuant en grande partie par la référence aux modèles proposés..., il y a lieu de questionner notre intervention actuelle à l'égard de ceux que nous offrons effectivement aux filles et aux femmes.

En outre, plusieurs études et recherches menées à ce sujet démontrent que le langage, les objectifs d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, les exemples utilisés, etc., font appel de façon prioritaire aux attitudes, aux habiletés et aux compétences particulièrement encouragées dans le développement des garçons. Le sexisme, même si on en a débarrassé les matériels scolaires, se perpétue au cégep à travers les personnes qui en sont nécessairement imprégnées de l'intérieur. En effet, il faut que l'ensemble des intervenantes et des intervenants prennent conscience des stéréotypes qu'ils portent, s'ils veulent proposer des nouveaux modèles à la clientèle étudiante.

Comment les filles peuvent-elles se sentir concernées, comment arrivent-elles à s'y reconnaître, s'il est pris pour acquis qu'elles ont développé les mêmes dispositions psychoaffectives que les garçons, si les intervenantes et les intervenants ne développent pas de nouvelles attitudes et si dans les pratiques pédagogiques et administratives on s'adresse à la clientèle étudiante comme si on s'adressait à un ensemble homogène en utilisant un langage qui parle cependant précisément aux garçons? Les filles y sont nécessairement perdantes et elles le prouvent bien par leurs attitudes et notamment face à leur avenir.

De plus, les préoccupations institutionnelles dans le dossier de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes, à ma connaissance, ne sont pas légion dans le réseau et ne se traduisent pas par une intervention concertée et bien orchestrée...

Cependant, l'urgence y est... et elle y est pour deux raisons: d'une part, pour assurer aux filles et aux femmes une scolarisation et une professionnalisation adéquates et prometteuses et d'autre part, pour permettre l'avènement de la mixité des lieux de travail et de l'éducation et par voie de conséquence pour permettre au réseau collégial de participer à l'amélioration des conditions sociales de vie et de travail. Il paraîtra sans doute ambitieux d'inscrire ces deux objectifs, intrinsèquement liés, comme relevant de la responsabilité et du pouvoir des collèges du réseau. Toutefois, ils s'inscrivent, on le verra, tout à fait dans la perspective de la mission éducative et sociale de ces derniers.

Comment permettre alors aux filles de se reconnaître au cégep et de se projeter dans l'avenir au même titre que le font les garçons? La réponse la plus probante, compte tenu de la situation observée et décrite plus haut, réside dans le fait que l'on reconnaisse les filles et les femmes comme porteuses de valeurs et d'habiletés différentes de celles des garçons, qu'on reconnaisse ces valeurs et ces habiletés comme étant valables et qu'on reconnaisse la nécessité de développer des interventions spécifiques pour permettre aux femmes de se reconnaître elles-mêmes comme personnes, de s'accorder de la valeur et donc de se poser dans la vie comme des personnes gagnantes qui méritent d'excellentes conditions salariales et de travail.

Il nous faut admettre que le réseau de l'enseignement collégial continuera à perpétuer le double standard hommes-femmes et manquera à sa mission éducative tant et aussi longtemps qu'il ne reconnaîtra pas l'impact des distinctions sexuelles, sociales et affectives et qu'il maintiendra dans ses structures et

dans sa culture la prédominance des valeurs portées par les hommes, qu'il ne favorisera pas chez les filles l'expérimentation de la confiance en soi, de l'estime de soi et le développement de leur autonomie, qu'il ne s'adressera pas à elles dans leur langage, qu'il assurera la mise en oeuvre des dossiers relatifs à sa mission éducative sans tenir compte des valeurs et des habiletés spécifiques des filles et des femmes. Ces dossiers, aussi fondamentaux à l'accomplissement de sa mission les uns que les autres, sont pour en nommer quelques-uns, le recrutement des clientèles, l'évaluation des programmes, le processus de la reconnaissance des acquis, la formation fondamentale, les services offerts à l'éducation des adultes, les pratiques pédagogiques, l'aide à l'apprentissage, les objectifs de formation, les méthodes pédagogiques...

Si l'objectif de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes déborde le simple fait d'un calcul numérique et prévoit pour elles des conditions de travail et de salaire satisfaisantes et prometteuses, il y a lieu d'intervenir au plan des valeurs; il y a lieu d'intervenir en collaboration et sur les personnes, premières porteuses de la division sexuelle des rôles. Favoriser et permettre en ce sens une réelle accessibilité aux études et au marché du travail rémunéré pour les femmes au-delà d'une accessibilité en termes de taux de scolarisation, c'est permettre à la société de profiter non seulement du potentiel productif des femmes qui n'est pas à démontrer mais c'est permettre à la société de redéfinir ses modes de fonctionnement actuels qui coupent le rationnel de l'affectif.

L'intégration réelle des femmes aux processus de formation et au marché du travail rémunéré signifie: la reconnaissance de ce qu'elles sont et de ce qu'elles font. Elle signifie, en outre, la reconnaissance de l'importance des valeurs de l'affectif et de la nécessité d'en transmettre l'essence dans le monde du travail rémunéré, traditionnellement privé de ces dimensions humaines pourtant porteuses d'équilibre global.

La mise en oeuvre des programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes peuvent constituer pour les cégeps l'instrument qui va permettre les transformations fondamentales urgentes dans le dossier de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes dans la mesure où elle implique l'élaboration d'un diagnostic clair à l'égard des discriminations exercées envers les femmes et où elle propose une politique d'intervention positive.

En effet, si nous faisons de la mise en application de ces programmes dans les cégeps une occasion pour développer une intervention globale et bien orchestrée, peut-être permettrons-nous aux filles et aux femmes de ne plus opposer leur vie professionnelle à leur vie familiale. Peut-être permettrons-nous aux filles et aux femmes d'intérioriser la valeur de leurs qualités et d'expérimenter l'acquisition de l'autonomie et de la confiance en soi, attitudes garanties d'une vie où on se choisit en tant qu'être et où on s'assure du contrôle et du pouvoir sur notre existence. Peut-être participerons-nous à l'amélioration de l'ensemble des conditions sociales de vie et de travail. Si l'intervention des cégeps contribue à la reconnaissance sociale des femmes et de leur rôle au niveau des valeurs et des attitudes, il va de soi, par ailleurs, que ces interventions doivent être soutenues par un processus social plus global qui favorise par des politiques, des mesures et des programmes, l'accès à l'égalité, la prise en charge collective de la maternité et de l'éducation, etc.

L'accès à l'égalité n'a de sens que s'il permet l'avènement de la mixité qui, elle, implique la rencontre et la reconnaissance de deux mondes de valeurs et d'attitudes jusqu'à maintenant opposés et dont l'un domine encore, on l'a vu, celui de l'autre. On pourra éventuellement avoir une structure institutionnelle caractérisée par la mixité en termes de taux de représentativité hommes-femmes, mais si la mixité ne se traduit pas dans les valeurs reconnues et transmises, le réseau de l'enseignement collégial aura raté une belle occasion d'une part, de remplir sa mission éducative et d'autre part, de participer au développement de l'humanité. Il ne suffit pas de la seule présence des femmes dans un milieu et même de leur présence égale ou majoritaire en regard de celle des hommes pour transformer les mentalités. Encore faut-il que ces femmes se reconnaissent à part entière et soient reconnues comme étant porteuses de valeurs importantes et énergisantes pour le milieu.

Si le rôle des femmes les a confinées à des fonctions précises et limitatives, il n'empêche que ce sont les femmes qui restent liées à la vie et qui commandent les transformations de la société. Le monde du travail rémunéré pourra connaître une meilleure évolution lorsqu'il intégrera l'ensemble du potentiel humain qui compose la société et ceci s'applique à tous les domaines de la production sociale. Les solutions à bien des problèmes sociaux résident sans aucun doute dans l'avènement de la mixité des lieux et des rôles sociaux. Il devient urgent d'admettre comme étant universellement valable le potentiel de la moitié de l'humanité et de cesser de faire de la condition féminine un dossier qu'on traite comme un dossier de femmes, porté par les femmes et pour les femmes.

Les programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes dans les cégeps pourraient devenir le point de départ d'une politique de scolarisation et de professionnalisation des femmes; une politique dont les interventions lieraient l'action à la sensibilisation; une politique qui agirait de l'intérieur des êtres et des pratiques; une politique dont les éléments toucheraient aussi bien les personnels que les clientèles et concerneraient l'ensemble des champs de l'intervention.

La concertation, la définition d'un objectif collectif et partagé, la mise à contribution de l'ensemble des expériences et des expertises acquises dans le dossier devraient présider à l'élaboration d'une telle politique. Des activités de sensibilisation voire de perfectionnement relatives à la condition féminine, encore spécifique et problématique, et à l'impact des stéréotypes sexuels sur le développement des personnes et des travaux de recherche-action sur différentes dimensions des pratiques à corriger devraient soutenir la réalisation de l'objectif de la politique.

Les acquis relatifs à la scolarisation et à la professionnalisation des femmes n'ont donc pas tout réglé. Ils ont, cependant, préparé le terrain à une intervention plus poussée, à une intervention s'adressant directement aux êtres et aux pratiques. Les lieux d'intervention demeurent nombreux mais les pistes d'action se multiplient. Les moyens restent à explorer et les énergies à cet effet existent bel et bien et se manifestent par une multitude d'expérimentations et de recherches, résultats d'initiatives isolées dont il faudra bien enfin inventorier l'expertise dans l'optique d'une action globale et concertée à l'égard de la scolarisation et de la professionnalisation des femmes au cégep.

Communication de
Marie-Andrée BERTRAND
Criminologue et présidente du
Comité Égalité des femmes
Université de Montréal

LE SEXE DES COLLÈGES

Introduction

J'ai utilisé, comme titre pour cette brève communication, l'expression que j'ai créée récemment (*Possibles*, 11, 4, 1987, p. 71-83) à propos des universités et de la place qu'elles font aux femmes; une expression qui en choque plusieurs par son caractère rude et cru, mais qui a le mérite de poser d'entrée de jeu la question et le problème que nous voulons soulever aujourd'hui. Une expression qui permet aussi d'embrasser d'un seul coup toute la question à l'étude, c'est-à-dire non seulement le problème de la représentation inéquitable des personnes, selon le sexe, dans ces institutions d'enseignement postsecondaire que sont les cégeps, mais aussi et surtout, le problème de l'orientation des connaissances et celui des mentalités qu'il faut absolument toucher. C'est dans tous ces sens que je parlerai du **sexe des collèges**.

La présence «physique» des femmes dans les collèges au Québec

Commençons par la question la plus facile et aisément cernable de la présence physique des femmes dans les collèges. Quelle est-elle vraiment dans ces institutions où commence l'enseignement supérieur?

Vous connaissez sûrement mieux que moi la composition par sexe des populations étudiantes, et la sur-représentation ou la sous-représentation des femmes dans certains secteurs de l'enseignement.

Je n'ai pas l'intention de m'étendre aujourd'hui sur ce problème grave, sinon pour signaler qu'il reproduit les différences selon le sexe engendrées par la représentation des femmes à d'autres niveaux et, par exemple, au niveau des personnels mêmes dans les collèges. C'est une affaires de **modèles**. En effet, la composition des effectifs étudiants est, le plus souvent, le reflet en miroir de la composition des corps enseignants, des personnels professionnels et cadres... quand elle n'est pas l'effet direct des préjugés des conseillers en orientation qui guident les étudiantes vers des choix traditionnels souvent moins prestigieux.

Parlons donc des personnels.

Le tableau 1, ci-dessous, présente la répartition des personnels par catégories d'emploi, selon le sexe, en 1985-1986, dans les collèges au Québec. Il est déjà éloquent.

TABLEAU 1

Répartition en nombre (d'individus) du personnel des organismes collégiaux selon la catégorie d'emploi et le sexe, ensemble des cégeps, 1985-1986

Pourcentage de femmes par catégorie d'emploi;
Répartition en %des personnes de chaque sexe par catégorie d'emploi

	Nombre				Répartition (%) par catégorie d'emploi	
CATÉGORIE D'EMPLOI	FEMMES	HOMMES	TOTAL	% DE FEMMES	FEMMES	HOMMES
CADRES	60	532	592	10,14	1,03	5,33
PERSONNEL DE GÉRANCE	54	199	253	21,34	0,93	1,99
PROFESSIONNEL	190	509	699	27,18	3,27	5,10
ENSEIGNANTS (régulier)	3118	6380	9498	32,83	53,71	63,91
ENSEIGNANTS (aux adultes)	2	1	3	---	0,03	0,01
TECHNICIENS	495	756	1251	39,57	8,53	7,57
ASSISTANTS TECHNICIENS	56	205	261	21,46	0,96	2,05
PERSONNEL DE BUREAU	1735	344	2079	83,45	29,89	3,45
OUVRIERS	1	332	333	0,30	0,02	3,33
PERS. D'ENTRETIEN ET SERVICE	94	725	819	11,48	1,62	7,26
TOTAL	**5805**	**9983**	**15788**	**36,77**	**100,00**	**100,00**

(---) Pourcentage omis parce que fortement influencé par l'effet des petits nombres

Source: M.E.S.S., D.G.E.C., BULLETIN STATISTIQUE: Le personnel des cégeps en 1985-1986 Catégorie et corps d'emploi, sexe, âge, années de service, salaire moyen ; Recherche et développement, vol. 12 no 2, tableau 4.

On constate que les femmes représentent 84 p. cent du personnel de bureau, la catégorie inférieure et moins bien payée que celle des personnels de métier; 40 p. cent des techniciens; 33 p. cent des enseignants réguliers dans des institutions où les filles représentent plus de 50 p. cent des clientèles étudiantes; 28 p. cent des professionnels (qui influent, précisément, ces conseillers en orientation dont l'avis est capital pour le choix des carrières...); 22 p. cent des assistants techniciens; 21 p. cent **seulement** des personnels de gérance et à peine 10 p. cent des cadres.

La pyramide est claire et elle est bien inversée, c'est-à-dire que plus on va vers des emplois responsables, de décision et prestigieux, moins on trouve de femmes. Leur pourcentage s'amenuise avec le niveau d'autorité de la fonction.

Cette répartition ne peut pas être sans effet sur les clientèles étudiantes et sur les modèles sociaux intériorisés. Les garçons et les filles comprennent bien, en voyant fonctionner leur collège, que les postes de direction sont presque totalement aux mains des hommes, les postes bien payés et prestigieux sont rarement ou exceptionnellement le fait des femmes.

C'est dans ces structures, dans ces institutions qui reçoivent quelque 130 000 jeunes que se poursuit la socialisation des femmes au Québec. On voit quels sont les modèles qui opèrent.

Notons, au passage, à titre de consolation, que la représentation féminine chez les étudiants a subi un changement radical par rapport à ce qu'elle était dans les années soixante où les collèges pour filles étaient tellement moins nombreux que ceux auxquels les garçons avaient accès et souvent bien mal supportés par l'État si même ils l'étaient...

Pourtant, il y a fort à parier que dans ces collèges presque toujours dirigés par des religieuses, on trouve souvent une pensée féministe, une véritable éducation à l'autonomie et une inspiration au leadership qui permettaient à un bon nombre de filles d'aspirer à des fonctions d'autorité. Est-ce toujours le cas dans nos collèges mixtes à dominante masculine?

Les connaissances

J'en viens à la question plus importante de l'orientation générale des connaissances, spécialement en sciences humaines, sociales et de la santé mais même en sciences dites exactes.

Qui de vous a fait l'examen des manuels, syllabus, notes de cours, sous l'angle de leurs biais sexistes? Cette étude a bien été faite pour le primaire et parfois pour le secondaire. Mais au collégial?

Qui de vous se soucie d'inspirer aux collègues, masculins et féminins, le souci d'illustrer leur matière par des exemples sinon féministes au moins neutres et absents de préjugés sexuels?

Qui de vous a proposé de réviser les listes des lectures proposées et imposées dans cette optique?

C'est un fait si bien connu: la science n'est pas neutre, les modèles d'analyse proposés n'incluent pas toujours la réalité de vie des femmes (qu'on pense, par exemple, au fait que la sociologie elle-même a très longtemps été coupable de ne pas même inclure les femmes dans ses études de stratification sociale qui étaient basées, jusque dans les années soixante, sur le seul emploi et la seule scolarité des **époux et chefs** de famille...).

Nous préoccupons-nous de faire avancer les connaissances sur ce front difficile de leur capacité de rendre compte de **toute** la réalité humaine et non pas seulement de la réalité masculine?

Quel langage utilisons-nous devant des classes à très forte dominante féminine? Un langage inclusif? Parlons-nous toujours au masculin? Pourquoi?

Quelle analyse critique savons-nous faire de la construction de l'histoire, de l'anthropologie, de la sociologie, de la criminologie, de la psychologie, à partir de la constatation que ces disciplines ont été si souvent muettes sur la réalité humaine de la moitié de la population?

Je reprendrai ici quelques constatations et suggestions élaborées à propos du sexisme de l'université et qui me paraissent, sous certains rapports en tout cas, s'appliquer aux collèges:

«La science et les femmes»

Trois problèmes nous préoccupent ici:

- les représentants autorisés des divers champs de connaissance scientifique ont bien tardé à reconnaître que pour parler de la condition humaine et du monde en général, il fallait aussi parler des femmes. Même dans les années soixante, de nombreuses études de stratification sociale ignoraient encore complètement les femmes, leur revenu, leur niveau éducatif et les classaient toutes comme épouses ou filles des hommes qui eux «faisaient» les classes sociales;

- les professionnels de toutes catégories, les ingénieurs sociaux et les «hommes» politiques ont longtemps nié qu'il est immoral et illégitime de fonder l'ordre social, juridique, médical, éducatif, pénal, civil, constitutionnel, à partir de la seule vision du monde des hommes, sans égard à celle des femmes;

- les chercheurs n'arrivent pas encore à reconnaître que le point de vue des femmes de science, qui sont parfois des féministes, est essentiel au renouvellement et même au complément de leurs perspectives masculines;»[1]

Et je terminerai par ces recommandations:

«Nous parlons donc ici de l'urgente nécessité: d'études sur la femme; d'études faites au point de vue des femmes (en écologie, en architecture, en urbanisme, en éducation, en psychologie, en médecine, en génie, etc.); d'études faites par des femmes de science.

Progressivement, depuis la fin des années soixante, au Québec comme ailleurs et parfois mieux qu'ailleurs, quelques femmes sociologues, anthropologues, historiennes, criminologues, politicologues, philosophes, juristes, médecins, professeures de littérature française et québécoise, géographes, etc. ont commencé ce travail difficile et souvent bafoué: parler et écrire et faire de la recherche sur les femmes; inclure les perspectives des femmes dans les analyses; inventer un langage et des paradigmes qui rendent compte de leur réalité, relever les silences de la science des hommes, réécrire l'histoire, la sociologie, la science politique, la criminologie, etc.»[2]

Et nous n'avons même pas touché encore vraiment au problème des **mentalités** qui sous-tend toute la question de la

[1] Possibles, 11, 4, 1987, p. 80-81.
[2] *Ibid.*, p. 81.

sous-représentation des femmes dans les postes d'autorité et de l'orientation des filles dans les carrières traditionnelles sans prestige et mal payées...

Aussi, à la question posée: «la scolarisation et la professsionnalisation des femmes, est-ce un problème définitivement réglé?», il faut répondre sans hésiter par la négative. Ni les connaissances dispensées, ni les modèles proposés ne permettent aux étudiantes des collèges de se diriger, à effort égal avec les garçons, vers des carrières et dans des voies d'avenir aussi prestigieuses, aussi bien rémunérées.

Communication de
Nicole BRODEUR
Secrétaire générale associée
Conseil exécutif
Secrétariat à la condition féminine

SCOLARISATION ET PROFESSIONNALISATION DES FEMMES

C'est avec grand plaisir que j'ai accepté l'invitation des organisateurs de ce colloque à venir vous entretenir de la situation des femmes au regard des études et du travail.

La réunion de ces deux éléments de discussion dans le même atelier tient sans doute au lien d'interdépendance qui caractérise le monde de l'éducation et celui de l'emploi. En effet, on sait combien la formation scolaire des individus façonne le marché du travail au même titre que ce dernier vient influencer les choix des étudiants.

Transposée au cas spécifique des femmes, cette double question nous amène au double constat suivant: d'une part, l'amélioration de la situation économique des femmes passe par le marché du travail rémunéré et, d'autre part, les chances d'obtenir un emploi augmentent avec le degré de scolarisation qu'elles détiennent.

Cet exposé tentera donc de décortiquer les éléments qui sous-tendent cette problématique et s'articulera autour des trois questions suivantes: où se situent les femmes par rapport aux **niveaux de scolarité**, quels sont les **choix scolaires** qu'elles posent et quelle est **l'incidence de cette scolarisation sur les emplois** qu'elles occupent, particulièrement en ce qui concerne les salaires. Je conclurai finalement par une évaluation globale de cet état de situation.

La scolarisation des femmes

J'ai dit plutôt que les questions relatives à la scolarité et au travail étaient interreliées. Pour s'en rendre compte, on peut comparer le niveau de scolarisation des femmes dans la population en général et dans la population active. Ce qui se dégage d'une telle comparaison, c'est que celles qui participent au marché du travail sont plus scolarisées que l'ensemble des femmes en âge de travailler. Il y a donc une corrélation positive entre la participation des femmes à la main-d'oeuvre et leur degré de scolarité. Cela se comprend aisément puisque plus les femmes sont scolarisés, plus leur coût de renonciation est élevé si elles choisissent de rester au foyer.

• Quelques données

Pour illustrer l'existence de ce lien entre les études et le travail, regardons les taux d'activités des Québécoises selon le niveau de scolarité (voir tableau 1). En 1987, les femmes qui comptaient moins de 9 ans d'études affichaient un taux d'activité de 22,3%; avec un cours secondaire, ce taux montait à 54,6%; celles qui détenaient un certificat ou un diplôme postsecondaire participaient au marché du travail à 73,5%; finalement, avec un grade universitaire, ce taux atteignait 81%. Ce sont d'ailleurs les femmes diplômées des universités qui présentent le taux d'activité le plus rapproché de celui des hommes ayant le même niveau d'études: 81% pour les femmes contre 88,7% pour les hommes.

• Un portrait général

Qu'en est-il maintenant des niveaux comparatifs de scolarisation des femmes et des hommes au sein de la population active? Ce qu'on remarque à cet effet, c'est que les femmes sont proportionnellement moins nombreuses aux deux extrémités de l'échelle de scolarité, soit parmi le groupe ayant complété moins de 9 ans d'études et celui comptant un grade universitaire. En contrepartie, là où l'on retrouve un nombre de femmes proportionnellement plus élevé, c'est aux niveaux secondaire et postsecondaire (voir tableau 2). Ainsi, dans la population active, 14% des hommes détiennent un grade universitaire contre 12,6% des femmes, tandis que 13,6% des hommes affichent une scolarité de niveau collégial comparativement à 19,1 % chez les femmes.

Outre la répartition des femmes entre elles, le «taux de féminité» constitue un indice intéressant pour examiner la place occupée par les femmes à différents niveaux, et dans ce cas-ci à différents niveaux de scolarité. Ce taux se définit comme la proportion de femmes au sein d'un groupe de référence. Sachant que le taux de féminité de la population active est de 42,3% (voir tableau 2), on peut conclure que les femmes sont sous-représentées aux très faibles niveaux de scolarité (taux de féminité: 31,7%) et qu'elles sont sur-représentées au niveau postsecondaire ou collégial (taux de féminité: 50,9%).

Ce portrait général donne une première image somme toute assez positive de l'état de la scolarisation chez les femmes puisqu'on a vu qu'elles sont moins nombreuses en proportion que les hommes à être très faiblement scolarisées, et plus nombreuses à partir du secondaire jusqu'au niveau universitaire, où leur proportion n'est que très légèrement (1,4%) inférieure à celle des hommes.

Les choix scolaires

Pour compléter ce tableau — et peut-être tempérer notre enthousiasme — il importe de faire une analyse plus qualitative en se concentrant sur les choix scolaires qui sont faits par les étudiantes à chacun des niveaux d'études.

• Au secondaire

Regardons d'abord la situation au secondaire. Au secondaire professionnel, puisque les étudiants y font des choix plus «parlants» qu'au secteur général, on constate que les filles ont une propension très marquée à opter pour des champs de spécialisation qualifiés de traditionnellement féminins, tels les services de santé, soins esthétiques, couture et habillement, commerce et secrétariat.

En plus de choisir des métiers traditionnellement féminins, il s'avère que les étudiantes sont concentrées dans très peu de disciplines: à preuve, plus de 80% des filles diplômées au secondaire en formation professionnelle se retrouvent en soins esthétiques et en commerce et secrétariat. Plus de 8 filles sur 10, donc, dans deux secteurs.

• Au collégial

Qu'en est-il maintenant des choix d'études au niveau collégial? Il ressort d'abord que les filles sont plus attirées par le secteur professionnel que ne le sont les garçons. Cependant, au cours des 15 dernières années, on remarque une hausse constante du taux de féminité au secteur général en même temps qu'une baisse de ce taux au secteur professionnel. On peut donc faire l'hypothèse que les étudiantes ont de plus en plus tendance à compléter leurs études collégiales dans le but de poursuivre à l'université.

Au secteur général, la concentration des effectifs féminins se retrouve surtout en sciences humaines et en arts, avec des taux de féminité oscillant autour de 60% et 70% respectivement.

Quant au secteur professionnel, on remarque une sur-représentation féminine marquée dans les techniques biologiques, humaines, de l'administration ainsi que dans les arts appliqués (taux de féminité au-dessus de la moyenne). Par contre, les techniques physiques ne comptent qu'un maigre 11% de femmes sur l'ensemble des étudiants (voir tableau 3).

La concentration féminine dans quelques secteurs du collégial professionnel s'observe également par la répartition des femmes entre les grandes familles de techniques. Ainsi, sur l'ensemble des étudiantes au secteur professionnel, 43% ont acquis une formation en **techniques de l'administration** — à l'intérieur desquelles on retrouve les techniques de gestion de bureau, de secrétariat, de marketing et de finance, pour ne nommer que celles-là, — et 30% en **techniques biologiques**, où on reconnaît notamment les techniques infirmières, d'hygiène dentaire et de diététique.

Somme toute, près des trois quarts des filles diplômées du collégial professionnel sont cantonnées dans deux familles. Toutefois, à la différence du niveau secondaire, les secteurs ciblés par les étudiantes du collégial offrent une plus grande variété de spécialisations, bien qu'encore passablement teintée par des choix traditionnellement féminins.

• À l'université

Finalement, c'est à l'université que les signes sont les plus encourageants pour les femmes. En effet, la croissance du taux de féminité des diplômés est remarquable depuis une quinzaine d'années (voir tableau 4): 1er cycle: de 32,1% en 1972, il est passé à 50,8% en 1986 (une hausse de 58%); 2e cycle: de 27,9% en 1972, il atteint 42,2% en 1986 (une hausse de 51%); 3e cycle: de 12,5% en 1972, il s'élève à 27,7% en 1986 (une hausse de 122%).

Au premier cycle donc, les femmes diplômées commencent à s'imposer en nombre; elles accusent toutefois des retards importants aux niveaux supérieurs, bien que le rattrapage se fasse à un rythme soutenu.

En outre, l'évolution du nombre de femmes diplômées des universités est assez impressionnante: ce nombre a plus que triplé entre 1972 et 1986 alors que chez les hommes, il a moins que doublé au cours de la même période.

Les champs de spécialisation où l'on remarque une forte majorité d'étudiantes (taux de féminité oscillant autour de 65% à 90%) sont les arts, les lettres, les sciences de l'éducation et le secteur paramédical (ce dernier attire une proportion de moins en moins grande de femmes depuis quelques années).

Par ailleurs, il se trouve un certain nombre de secteurs où les femmes prennent de plus en plus de place. À titre d'exemple, entre 1972 et 1986, le taux de féminité de ces disciplines est passé de 20% à 45% en médecine, de 12% à 42% en administration; de 5% à 21% en sciences appliquées.

À l'université, il appert donc que les femmes diversifient davantage leurs choix de carrière. Sur l'ensemble des femmes diplômées des universités, il demeure quand même que 57% d'entre elles se retrouvent dans trois disciplines: les sciences humaines, de l'éducation et de l'administration.

Au terme de cette brève analyse de la scolarisation des femmes, il ressort: que celles-ci ont tendance à prolonger la durée de leurs études; que ce faisant, moins elles se trouvent cantonnées dans un petit nombre de disciplines et plus les progrès dans les secteurs moins traditionnellement féminins sont notables. On décèle donc une tendance positive mais son ampleur reste encore assez timide.

Comment les caractéristiques scolaires des femmes se traduisent-elles au sein du marché du travail? C'est ce que nous allons maintenant examiner.

Les femmes et le marché du travail

Malgré une amorce de diversification des études chez les femmes, on constate qu'elles sont doublement concentrées sur le marché du travail: dans le secteur des services où la création d'emplois est fort importante; à l'intérieur de ce secteur, dans un petit nombre d'emplois assortis de conditions de travail médiocres où des facteurs, tels le conditionnement social des femmes et les pratiques de gestion des employeurs, jouent un rôle important.

Parmi les catégories professionnelles où l'on rencontre la plus forte sur-représentation féminine, figure en tête de liste la catégorie «travail administratif» où le taux de féminité est de 77% alors que la main-d'oeuvre globale n'est féminisée qu'à 42% (voir tableau 5). Les principaux emplois qui se retrouvent sous ce vocable sont la sténographie et la dactylographie, la tenue de livre et le travail de comptabilité, la réception et les renseignements. On peut établir un lien entre cette concentration de main-d'oeuvre féminine et celle observée plus tôt chez les étudiantes du secondaire et du collégial professionnels.

De plus, un examen de la répartition de la main-d'oeuvre féminine entre les différentes catégories professionnelles nous apprend qu'une majorité de femmes (58%) occupent trois types d'emplois appartenant au même secteur, soit le travail administratif, les services et le commerce, et que cette proportion est demeurée à peu près stable depuis une quinzaine d'années (voir tableau 6).

• Écarts de salaire

Mais là où le bât blesse, c'est au niveau de la rémunération puisque les femmes touchent des revenus de travail moins élevés que ceux des hommes. Et comme le soulignait Jane Gaskell lors d'un colloque sur la situation économique des femmes sur le marché du travail: «Ce n'est pas que les filles restent à l'école beaucoup moins longtemps que les garçons ou qu'elles y réussissent moins bien. C'est plutôt que les programmes d'études qu'elles suivent débouchent systématiquement sur des emplois moins bien rémunérés dans des professions sexuellement identifiées, même lorsque les filles possèdent un niveau de scolarité identique à celui atteint par les garçons dans leurs propres orientations.»[1]

Ainsi, que l'on examine la rémunération selon la profession ou selon le niveau de scolarité, il ressort que les femmes sont moins payées que les hommes.

Regardons d'abord comment se comparent les gains moyens des hommes et des femmes travaillant à temps plein selon certains types de professions en 1986:

Professions	**Gains moyens des femmes en % de ceux des hommes**
. Direction et professions libérales	72%
. Travail administratif	69,3%
. Commerce	59,6%
. Services	58,2%
. Secteurs primaire et secondaire	53,7%

Au niveau global, c'est-à-dire sur l'ensemble des personnes travaillant à temps plein, le ratio de gains femmes - hommes s'établit à près de 70%. Certes, il faut préciser que cet écart tend à rétrécir d'année en année. Toutefois, cette réalité est encore non moins présente.

Par ailleurs, il est intéressant de poursuivre la comparaison en se basant cette fois-ci sur le niveau de scolarité. On remarque alors que moins les femmes sont scolarisées, moins leurs gains sont élevés par rapport à leurs confrères. Autrement dit, aux plus faibles niveaux de scolarité, les hommes ont une avance très marquée sur les femmes en termes de gains de travail.

Pour l'ensemble des niveaux de scolarité, la situation des travailleurs et des travailleuses à temps plein est la suivante:

Niveau de scolarité de la main-d'oeuvre	**Gains moyens des femmes en % de ceux des hommes**
. 0 - 8 ans	56,1%
. Cours secondaire partiel ou complété	67,4%
. Certificat ou diplôme postsecondaire	75,6%
. Grade universitaire	69,6%

Ces données indiquent que les femmes ont avantage à poursuivre leurs études au-delà du niveau secondaire puisque, ce faisant, elles se donnent des chances de voir diminuer l'écart salarial hommes - femmes. D'ailleurs, c'est ce qu'on observe depuis quelques années: la diminution de l'écart salarial peut être associée, entre autres, à une scolarisation de plus en plus poussée chez les femmes.

Néanmoins, on ne peut s'empêcher de trouver interpellant que des travailleuses ayant complété une formation universitaire gagnent, encore aujourd'hui, moins de 70% du revenu de leurs homologues masculins. Cette situation peut s'expliquer par deux raisons. D'une part, les femmes détenant un grade universitaire comptent moins d'années d'expérience sur le marché du travail parce qu'elles ont investi le monde universitaire depuis moins longtemps que les hommes. D'autre part, elles sont beaucoup moins nombreuses à détenir un diplôme de deuxième et troisième cycles.

Dans une perspective plus globale, la question des écarts salariaux entre les hommes et les femmes est attribuable à une multitude de facteurs: choix de carrière différenciés, incidence du travail à temps partiel plus forte chez les femmes, écarts en termes d'années d'expérience sur le marché du travail, ségrégation professionnelle. À cela, il semble qu'il faille ajouter l'élément «discrimination pure» pour compléter le tableau. Selon «Relance au collégial», pour la promotion 1984-1985 on constate en effet que même en contrôlant la plupart des facteurs — femmes et hommes exerçant une même profession, à temps plein, quelques mois après la fin des études — un écart salarial d'environ 10% semble vouloir persister.

Considérant cela, il s'avère d'autant plus important que les femmes agissent sur les facteurs qu'elles peuvent contrôler (diversification de leurs champs de spécialisation et orientation vers des secteurs plus prometteurs) si elles veulent voir

[1] Jane Gaskell, «Les femmes et l'éducation: nouvelles orientations», in Pour un partage équitable _, compte rendu du Colloque sur la situation économique des femmes sur le marché du travail, novembre 1984, p. 51.

s'améliorer leurs conditions socio-économiques.

En guise de conclusion

Pour conclure cet exposé, je dirai simplement que, certes, les femmes ont parcouru un grand bout de chemin — et dans certains cas elles partaient de très loin — tant au niveau de la scolarisation que du travail, les deux mondes étant intimement reliés comme on l'a souligné. Mais quand on se donne pour objectif, du reste fort légitime, d'atteindre l'égalité et qu'on constate à quel point des écarts persistent, on ne peut s'empêcher d'entrevoir que la route est encore longue. Mais il n'est pas interdit d'accélérer le processus: plus les filles seront sensibilisées jeunes à l'importance du choix de carrière qu'elles font, plus vite les effets souhaités se feront sentir.

À cet effet, on peut penser à une série de mesures qui pourraient être mises de l'avant dans le but d'établir un meilleur équilibre entre les hommes et les femmes. Cet objectif étant ambitieux, il convient de jouer sur plusieurs plans à la fois pour s'assurer de meilleures chances de succès.

Ainsi, au niveau scolaire, il serait important, entre autres, que:

- les conseillers en orientation et en information scolaire et professionnelle, de même que les professeurs, soient sensibilisés à l'écart qui existe entre la scolarisation des femmes et des hommes et ensuite qu'ils s'efforcent de promouvoir auprès des étudiantes l'intérêt des nombreuses carrières non traditionnelles: le ministère de l'Éducation met déjà à leur disposition des instruments destinés à cette fin;

- les administrateurs des établissements scolaires prennent les moyens requis pour amener la proportion d'étudiantes dans tous les secteurs à un niveau comparable à la représentation féminine au sein de l'institution: les dispositions concernant la réglementation relative aux programmes d'accès à l'égalité autorisent de telles mesures;

- les administrateurs des établissements scolaires offrent des sessions d'information professionnelle destinées aux parents: les choix des étudiantes sont influencés par les valeurs véhiculées par leurs parents.

Le monde du travail doit également apporter sa contribution à l'introduction de ce nouvel équilibre. À ce titre les employeurs doivent faire des efforts particuliers pour encourager et faciliter l'accès des femmes à des emplois où elles sont sous-représentées, comme le prévoient les programmes d'accès à l'égalité en emploi. Il doit y avoir une prise de conscience relativement aux pratiques de gestion qui perpétuent la discrimination systémique envers la main-d'oeuvre féminine, qu'elles soient directes ou indirectes telles celles qui nuisent à la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles.

Je n'ai mentionné ici que quelques pistes d'intervention pour corriger une situation scolaire et professionnelle qui désavantage encore les femmes. Plus on abordera ouvertement ces questions fondamentales, plus vite les progrès seront enregistrés.

Tableau 1

Taux d'activité des Québécoises selon les différents niveaux de scolarité

1975 - 1985 - 1987

Années	Niveaux de scolarité				
	0 à 8 années	Études secondaires	Études post-secondaire partielles	Certificat ou diplôme d'études post-secondaires	Grade universitaire
1975	23.2	43.5	50.1	63.6	68.1
1985	23.2	52.2	65.1	73.9	81.6
1987	22.3	54.6	70.0	73.5	81.0
Hommes 1987	54.1	79.5	78.8	84.9	88.7

Source: Statistique Canada, Enquête sur la population active, compilations spéciales pour le Secrétariat à la condition féminine, Ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec

Tableau 2

Niveaux de scolarité selon le sexe

QUÉBEC - 1987

		Niveaux de scolarité					
		0 à 8 années	Études secondaires	Études post-secondaires partielles	Certificats ou diplômes d'études post-secondaires	Grade universitaire	Total
% de la population de 15 ans et plus	Hommes	23.6	45.3	7.3	12.8	11.0	100.0
	Femmes	25.1	45.2	6.9	13.6	9.2	100.0
	Total	24.4	45.0	7.1	12.9	10.0	100.0
	Taux de féminité (%)	53.0	51.9	50.0	54.5	42.2	51.4
% de la population active	Hommes	10.9	47.8	7.6	13.6	14.0	100.0
	Femmes	10.7	48.3	9.2	19.1	12.6	100.0
	Total	14.3	48.0	8.3	15.9	13.4	100.0
	Taux de féminité (%)	31.7	42.6	47.1	58.9	48.0	42.3

Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active, compilations spéciales pour le Secrétariat à la condition féminine, ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec

Tableau 3 - Diplômés du collégial (D.E.C.) en formation professionnelle selon la famille de programme et le sexe (QUÉBEC)

Année	Familles de programmes : Techniques biologiques — Hommes Nombre	%	Femmes Nombre	%	Taux de féminité %	Techniques physiques — Hommes Nombre	%	Femmes Nombre	%	Taux de féminité %	Techniques humaines — Hommes Nombre	%	Femmes Nombre	%	Taux de féminité %	Techniques de l'administration — Hommes Nombre	%	Femmes Nombre	%	Taux de féminité %	Arts appliqués — Hommes Nombre	%	Femmes Nombre	%	Taux de féminité %	Total — Hommes Nombre	%	Femmes Nombre	%	Taux de féminité %
1976	413	12.2	3,068	51.4	88.2	1,532	45.2	158	2.8	9.2	401	11.8	1,056	17.5	72.5	924	27.2	1,560	25.9	62.8	122	3.6	152	2.5	55.5	3,392	100.0	6,022	100.0	64.0
1977	509	13.9	3,451	50.2	88.8	1,664	45.3	158	2.4	8.7	481	12.8	1,189	17.8	72.1	921	25.1	1,770	26.5	65.8	117	3.2	208	3.1	64.0	3,672	100.0	6,676	100.0	64.5
1979	670	13.1	3,449	39.9	83.7	2,417	47.2	216	2.5	8.2	582	11.4	1,327	15.4	88.5	1,070	20.9	2,859	33.1	72.8	382	7.5	789	9.1	87.4	5,121	100.0	8,640	100.0	62.8
1980	653	12.1	3,049	35.1	82.4	2,558	47.3	242	2.8	8.6	611	11.3	1,236	14.2	88.9	1,227	22.7	3,381	38.7	73.3	356	6.6	801	9.2	88.2	5,405	100.0	8,689	100.0	61.7
1981	650	11.9	2,705	33.6	80.4	2,632	47.4	230	2.9	8.0	687	12.4	1,190	14.8	63.4	1,218	22.0	3,083	38.3	71.7	353	6.4	648	10.5	70.6	5,548	100.0	8,056	100.0	59.2
1982	662	12.4	2,278	29.2	77.0	2,585	46.9	254	3.3	8.9	593	10.8	1,131	14.5	65.6	1,316	23.0	3,255	41.7	71.2	332	6.0	891	11.4	72.9	5,508	100.0	7,809	100.0	58.6
1983	670	12.5	3,195	36.4	82.7	2,529	47.0	267	3.3	10.2	470	8.7	1,213	13.8	72.1	1,330	24.8	3,267	37.2	71.0	375	7.0	826	9.4	68.8	5,380	100.0	8,788	100.0	62.0
1984	773	12.1	2,543	27.5	76.7	3,013	47.0	362	3.8	10.7	570	8.9	1,447	15.7	71.7	1,583	24.7	3,910	42.3	71.2	471	7.3	873	10.5	67.4	6,410	100.0	9,235	100.0	59.0
1985	850	12.7	2,563	27.4	75.1	3,175	47.6	400	4.3	11.2	582	8.7	1,387	14.9	70.6	1,616	24.2	4,039	43.2	71.4	450	6.7	851	10.2	67.9	6,673	100.0	9,350	100.0	58.4
1986	790	12.9	2,421	29.2	75.4	3,014	49.2	379	4.6	11.2	528	8.6	1,307	15.8	71.2	1,496	24.5	3,564	43.0	70.4	286	4.7	614	7.4	68.2	6,117	100.0	8,285	100.0	57.5

Sources : Les diplômés du système scolaire québécois de 1972 à 1976, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des études économiques et démographiques, Secteur de la planification, avril 1979, Tableau 11, p. 46.
Diplômés 1977, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des études économiques et démographiques, Secteur de la planification, août 1979, Tableau XV, p. 65, tableau XVI, p. 75.
Diplômés 1979, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des études économiques et démographiques, Secteur de la planification, août 1982, Tableau 13, p. 67.
Diplômés 1980, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des études économiques et démographiques, Secteur de la planification, août 1983, Tableau 13, p. 69.
Diplômés 1981, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des études économiques et démographiques, Secteur de la planification, août 1984, Tableau 13, p. 71.
Diplômés 1982, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des études économiques et démographiques, Secteur de la planification, août 1984, Tableau 13, p. 73.
Diplômés 1983, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des études économiques et démographiques, Secteur de la planification, août 1985, Tableau 13, p. 71.
Système des sanctions du collégial de 1984 à 1987, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, janvier 1988.

Tableau 4 - Diplômés universitaires selon le type de diplôme, le cycle et le sexe (QUÉBEC)

Année	Type de diplômés-es												
	1er cycle					2e cycle				3e cycle			
	Hommes		Femmes		Taux de féminité	Hommes		Femmes		Taux de féminité	Hommes		Femmes		Taux de féminité
	Nombre	%	Nombre	%	%	Nombre	%	Nombre	%	%	Nombre	%	Nombre	%	%
1972	8,656	74.6	4,094	67.0	32.1	1,411	12.2	547	9.0	27.9	280	2.4	40	0.7	12.5
1974	9,037	71.2	5,635	67.4	38.4	1,701	13.4	729	8.7	30.0	316	2.5	53	0.6	14.4
1975	9,875	70.6	6,897	72.3	41.2	1,780	12.8	734	7.7	29.2	280	2.0	74	0.8	20.9
1976	9,879	67.3	7,209	63.4	42.2	1,781	12.1	895	7.9	33.4	261	1.8	79	0.7	23.2
1977	10,474	70.0	8,201	69.3	43.9	1,792	12.0	914	7.7	33.8	218	1.5	56	0.5	20.4
1978	11,401	64.1	9,581	61.5	45.7	2,084	11.7	1,041	6.7	33.3	280	1.6	88	0.6	23.9
1979	11,052	64.2	9,359	58.8	45.9	1,854	10.8	1,047	6.6	36.1	236	1.4	97	0.6	29.1
1980	11,542	64.7	10,136	61.0	46.8	1,963	11.0	1,146	6.9	36.9	253	1.4	78	0.5	23.6
1981	11,317	62.3	10,513	57.4	48.2	1,956	10.8	1,244	6.8	38.9	288	1.6	107	0.6	27.1
1982	11,534	61.1	11,190	54.9	49.2	1,936	10.8	1,439	7.1	41.9	287	1.5	110	0.5	27.7
1983	11,439	59.7	10,720	55.5	48.4	2,185	11.4	1,400	7.3	39.2	311	1.6	107	0.6	25.6
1984	11,021	59.7	10,716	54.8	49.3	2,241	12.1	1,480	7.6	39.8	306	1.7	114	0.6	27.1
1985	11,085	59.0	11,136	54.2	50.1	2,301	12.6	1,664	8.1	41.3	385	1.9	134	0.7	26.9
1986	11,615	58.1	12,010	51.7	50.8	2,628	13.1	1,918	8.3	42.2	373	1.9	143	0.6	27.7

Certificat et diplôme (1er cycle)					Total				
Hommes		Femmes		Taux de féminité	Hommes		Femmes		Taux de féminité
Nombre	%	Nombre	%	%	Nombre	%	Nombre	%	%
1,239	10.8	1,476	23.4	53.1	11,600	100.0	8,107	100.0	34.5
1,643	12.9	1,941	23.2	54.2	12,697	100.0	8,358	100.0	39.7
2,031	14.6	1,829	19.2	47.4	13,916	100.0	9,534	100.0	40.7
2,759	18.8	3,180	28.0	53.6	14,080	100.0	11,372	100.0	43.7
2,485	16.6	2,655	22.5	51.7	14,969	100.0	11,826	100.0	44.1
4,010	22.6	4,868	31.2	54.8	17,775	100.0	15,578	100.0	46.7
4,068	23.6	5,417	34.0	57.1	17,208	100.0	15,920	100.0	48.1
4,071	22.8	5,259	31.6	56.4	17,829	100.0	16,619	100.0	48.2
4,601	25.3	6,462	35.3	58.4	18,182	100.0	18,328	100.0	50.2
5,084	26.8	7,055	37.5	60.2	18,881	100.0	20,394	100.0	51.9
5,237	27.3	7,071	36.8	57.5	19,172	100.0	19,307	100.0	50.2
4,899	26.5	7,255	37.1	59.7	18,487	100.0	19,565	100.0	51.4
4,975	26.5	7,615	37.1	60.5	18,786	100.0	20,549	100.0	52.2
5,385	28.9	9,160	39.4	63.0	19,099	100.0	23,231	100.0	53.7

Sources : Les diplômés du système scolaire québécois de 1972 à 1976, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des études économiques et démographiques, Secteur de la planification, avril 1979, tableau 31, p. 9, tableau 4, p. 17, tableau 5, p. 14.

Diplômes décernés par les universités québécoises (1986), Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire, janvier 1987, tableau A1, p. 1.

Tableau 5

Evolution du taux de féminité de la main-d'oeuvre dans les grandes catégories professionnelles

QUÉBEC

De 1976 à 1987

Année	Catégorie professionnelle											
	Ensemble des catégories	Direction et professions libérales	Travail administratif	Commerce	Services	Professions du secteur primaire	Traitement des matières premières	Construction	Transport	Manutention et autres métiers	Non classés
1976	38.0	38.4	78.4	32.6	45.3	17.8	23.4	---	---	20.9	84.7
1983	38.6	42.7	74.5	34.1	48.4	16.9	23.5	---	3.7	18.2	84.3
1987	42.2	45.4	77.2	38.9	52.2	18.1	21.3	---	3.7	20.0	---

Sources : Paquette, Louise, Les Québécoises et les Canadiennes sur le marché du travail de 1980 à 1985, Mémoire de maîtrise en économique, Université du Québec à Montréal, 1988, p. 257.
Statistique Canada, La population active , décembre 1987, cat. 71-001, Ministère des Approvisionnements et Services Canada - 1988, tableau 73, p. 109

Tableau 6 Répartition de la main-d'oeuvre féminine entre les grandes catégories professionnelles

QUÉBEC

De 1975 à 1987

Années	Catégorie professionnelle									
	Ensemble des catégories	Direction et professions libérales	Travail administratif	Commerce	Services	Professions du secteur primaire et traitement des matières premières	Construction	Transport	Manutention et Main d'oeuvre autres métiers	
1975	100.0	23.2	34.4	8.4	15.5	14.8	---	---	2.3	1.1
1981	100.0	24.0	34.0	8.5	18.6	12.5	---	0.3	1.8	1.5
1984	100.0	29.5	31.7	8.5	17.1	11.0	---	0.3	1.9	---
1987	100.0	30.9	33.1	8.9	16.0	8.9	---	0.3	1.8	0.2
1987 (Hommes)	100.0	27.1	7.1	6.7	10.7	25.0	9.1	6.1	5.1	0.1

Sources : Paquette, Louise, Les Québécoises et les Canadiennes sur le marché du travail de 1900 à 1985, Mémoire de maîtrise en économique, Université du Québec à Montréal, 1986, p. 252.
Statistique Canada, La population active , décembre 1987, cat. 71-001, Ministère des Approvisionnements et Services Canada - 1988, tableau 73, p. 109.

Tableau 7 Gains moyens des femmes et des hommes gagnant un revenu selon la scolarité (QUÉBEC-1986)

Scolarité	Travailleurs à plein temps toute l'année			Autres travailleurs			Ensemble des personnes gagnant un revenu		
	Hommes	Femmes	F/H %	Hommes	Femmes	F/H %	Hommes	Femmes	F/H %
0-8 ans	24,216	13,586	56.1	11,800	6,283	53.2	20,016	9,225	46.1
Études secondaires partielles ou complètes	24,808	16,723	67.4	9,284	6,136	66.1	19,297	11,393	59.0
Études post-secondaires partielles	30,708	18,002	58.6	7,123	5,849	82.1	20,127	10,350	51.4
Certificat ou diplôme d'études postsecondaires	27,608	20,884	75.6	10,253	9,120	88.9	21,289	15,342	72.1
Grade universitaire	42,112	29,454	69.9	15,061	13,249	88.0	37,170	23,942	64.4
Total	28,127	19,535	69.5	10,016	7,295	72.8	21,980	13,438	61.1

Source : Statistique Canada, Enquête sur les finances des consommateurs, compilations spéciales pour le Secrétariat à la condition féminine, Ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec.

Tableau 8

Gains moyens des femmes et des hommes travaillant à temps plein selon la profession (QUÉBEC - 1986)

Groupe de professions	Gains moyens hommes ($)	Gains moyens femmes ($)	f/h %
Direction et professions libérales	36,219.52	26,070.43	72.0
Professions du secteur primaire et traitement des matières premières	24,472.96	13,165.39	53.7
Travail administratif	25,929.00	17,959.00	69.3
Commerce	23,901.00	14,303.00	59.8
Services	21,724.00	12,853.00	59.2
Constructions, transports, manutention et autres métiers	28,496.28	16,411.15	57.6

Source : Statistique Canada, Enquête sur les finances des consommateurs, compilations spéciales pour le Secrétariat à la condition féminine, ministère du Conseil exécutif, Gouvernement du Québec.

F • Le développement de l'entrepreneuriat

PROBLÉMATIQUE

Un cégep peut être un support, un partenaire et aussi un initiateur d'entreprise. Sans vendre des illusions, il peut inculquer aux étudiants l'esprit d'entreprise et faciliter leur insertion dans la vie économique.

Comment un cégep peut-il être un creuset de l'innovation? Quels changements suppose une telle orientation? Comment motiver l'étudiant à créer son propre emploi? S'agit-il là d'un rôle que les cégeps doivent assumer?

Communication de
Jean-Pierre SABOURIN
Professeur
Cégep de Sainte-Foy

L'ENTREPRENEURIAT: LES CÉGEPS ONT-ILS LE CHOIX?[1]

Les bonnes raisons pour agir

• Les PME — Partenaires du développement

- Leur importance dans le développement économique et l'emploi
- Embauchent nos finissants

• Les jeunes / entrepreneuriat

- 20 p. cent possèdent un fort potentiel entrepreneurial
- 49 p. cent d'intentions positives / démarrage d'entreprise
- Le succès des clubs de jeunes entrepreneurs / États-Unis et au Canada

• Relever le défi du changement

- Restrictions financières croissantes
- L'évolution du profil de nos clientèles étudiantes:
- Baisse de la cohorte de 17 ans
- Augmentation des clientèles adultes même à l'enseignement régulier
- Besoins de recyclage et mobilité de la main-d'oeuvre
- Les changements technologiques et les besoins de transfert technologique

• L'essaimage des ressources humaines des cégeps

- La bureaucratisation des cégeps ne mène-t-elle pas directement à favoriser l'essaimage de ses meilleurs éléments vers d'autres défis?

L'entrepreneuriat

(...) l'appropriation et la gestion des ressources humaines et matérielles dans le but de créer, de développer et d'implanter des solutions permettant de répondre aux besoins des individus (...) l'esprit entrepreneurial se traduit par une volonté constante de prendre des initiatives et de s'organiser compte tenu des ressources disponibles pour atteindre des résultats concrets (Grasse, Yvon, 1982).

• Les caractéristiques des entrepreneurs (Gasse, 1982)

- Le besoin d'accomplissement et de réussite
- La créativité et l'esprit d'initiative
- La prise de risques
- La confiance en soi
- L'indépendance et l'autonomie
- La motivation, l'énergie et l'engagement

• La fonction d'entrepreneur

- L'efficacité
- L'innovation
- La recherche de possibilités
- L'exploitation du potentiel
- Les priorités
- L'attribution des ressources aux résultats escomptés
- La formulation d'une stratégie

Entre / intrapreneurs

Intrapreneurs: ce sont les personnes qui se comportent comme les entrepreneurs mais à l'intérieur des organisations. Selon Shils et Zuker (1979) on les distingue des entrepreneurs (...) au niveau du risque l'entrepreneur indépendant assume le risque de faillite et de la faillite découle le désastre financier personnel, alors que pour «l'intrapreneur», la faillite ne signifie que réorganisation. La faillite pour celui-ci est le risque de la carrière.

Entrepreneurs/gestionnaires: les gestionnaires sont plus orientés par leur formation et leurs attitudes vers la résolution de problèmes et l'efficience. Plutôt que de voir une opposition entre entrepreneurs et gestionnaires, on peut y voir une relation de complémentarité essentielle au succès des projets: c'est alors l'équipe qui devient entrepreneuriale (Reich Robert B. 1988).

Le développement des entrepreneurs (Gasse - Sabourin, en instance de publication)

• Les antécédents

(...) cumulent l'ensemble des facteurs personnels et environnementaux qui favorisent l'apparition des caractéristiques psychosociales caractéristiques des entrepreneurs.

[1] La communication se fonde sur un projet d'intervention déposé à l'E.N.A.P. Ce projet a été possible grâce à la collaboration du cégep de Sainte-Foy, de MM. Michel Allard, Yvon Gasse, et de la Fondation de l'entrepreneurship.

• Les prédispositions

... les caractéristiques psychosociales des entrepreneurs.

• Les facteurs déclencheurs

(...) les facteurs qui vont diminuer le seuil de passage vers le résultat: création d'entreprises ou encore projet intrapreneurial innovateur.

• Création d'entreprises ou intrapreneurship

L'innovation

...est l'instrument spécifique de l'esprit d'entreprise. C'est l'action qui consiste à ouvrir de nouvelles possibilités aux ressources pour pouvoir créer des richesses.

L'innovation est en terme économique ou social plus que technique. (...) L'innovation correspondrait en ce cas à un changement de la satisfaction et de la valeur tirées des ressources par le consommateur (Drucker, Peter 1985).

• Les sources d'innovation

- L'imprévu: la réussite, l'échec, l'événement extérieur inattendus.
- La contradiction: entre la réalité telle qu'elle est et telle qu'elle «devrait être» ou telle qu'on l'imagine.
- Les besoins structurels: ... il part du travail à réaliser. Centré sur la méthode plus que sur la situation, il perfectionne un processus déjà existant, remplace un maillon faible, redéfinit un ancien procédé en tenant compte de nouvelles connaissances.
- Le changement: qui bouleverse la structure de l'industrie ou du marché et prend tout le monde au dépourvu.
- Les changements démographiques.
- Les changements de perception, d'état d'esprit et de signification.
- Les nouvelles connaissances scientifiques ou non.

L'innovation ça s'organise

• Le principe

«L'innovation systématique repose donc sur la recherche motivée et organisée du changement et sur l'analyse systématique de perspectives ainsi ouvertes pour l'innovation économique et sociale» (Drucker, Peter, 1985).

• Le mode d'organisation

- Se donner un projet d'entrepreneur (Drucker, 1985): ... qui définit les objectifs et les limites à l'innovation à partir: d'une politique d'abandon systématique du passé; d'une radiographie de l'entreprise, de ses produits, de ses services, de ses marchés, de ses techniques; d'une définition du décalage et des besoins en matière d'innovation.
- Mettre en parallèle deux processus de gestion: la résolution de problèmes; la recherche des opportunités.
- Créer une «pépinière de champions» (Peters & Waterman, 1983, p. 217)... trois pôles importants pour faire avancer l'innovation: le champion du produit ou du service; le champion de la direction; le parrain — le porteur de la mythologie.

• Qui sont les innovateurs

- Les jeunes
- Les intrapreneurs
- Les entrepreneurs — partenaires et parrains

• Tout ce qu'il ne faut pas faire (Berquist D.S., 1987)

- Définir les objectifs d'un entrepreneur à sa place.
- Insister pour qu'un entrepreneur mette en pratique vos idées.
- Vous assurer qu'ils comprennent bien qu'ils travaillent pour vous — surtout pas pour les clients.
- Demander la conformité par rapport aux règles de gestion.
- Insister sur des justifications sans faille pour toutes les dépenses.
- Les récompenser comme on récompense tous les autres membres du personnel.
- Prendre le plus de temps possible pour approuver leurs recommandations en se méfiant des précédents.
- Récupérer le plus vite possible les innovations dans le fonctionnement habituel.
- Les juger sur la manière dont ils font les mandats plutôt que sur les résultats.
- Leur dire souvent face aux difficultés et aux échecs: «Je vous l'avais dit».
- Soyez détaché, peu intéressé.
- Ne faites état que des succès, sans tenir compte des tentatives et des échecs.
- Insister pour dire que les célébrations et l'humour sont frivoles, sans relation avec le travail.
- Ne pas tenir compte du cycle émotif inhérent au comportement entrepreneurial.
- Considérer que «faire arriver les choses» est un objectif trop vague.

Comment créer une pépinière de champions

• Le Centre d'entrepreneuriat — lieu de synergie des innovateurs

- Mission du centre: favoriser le développement et l'actualisation de l'entrepreneuriat.
- Les objectifs à poursuivre:
  . les actions qui favorisent le développement du potentiel entrepreneurial;
  . favoriser l'innovation;
  . aider à la création d'entreprises;
  . aider le développement des entreprises en émergence.

• **Le système Centre d'aide-cégep** (Sabourin, en instance de publication)

- Niveau 1: découvrir le plus tôt possible les personnes possédant les prédispositions et les antécédents: les personnes à fort et moyen potentiel et celles qui sont soumises à des facteurs déclencheurs.
- Niveau 2: aider le développement de ce potentiel entrepreneurial par le développement des connaissances, des habiletés et des attitudes.
- Niveau 3: diminuer le seuil d'actualisation de la création de leur entreprise.

Les étapes à franchir

• La pertinence d'un plan de développement de l'entrepreneuriat

- Évaluer le potentiel entrepreneurial et le niveau d'intentions des clientèles du cégep.
- Évaluer les ressources présentes en termes d'innovation et d'aide à l'entrepreneuriat.
- Évaluer le climat entrepreneurial du cégep.

• La faisabilité du plan de développement de l'entrepreneuriat

Cette étape détermine la planification de la mise en place des niveaux d'intervention et identifie les conditions pour procéder à chacune des étapes. Les conditions à réunir pourraient être les suivantes:

- la mise en place d'un club de jeunes entrepreneurs dynamiques;
- l'intégration des objectifs de développement du potentiel entrepreneurial dans des programmes de formation;
- la participation concrète du milieu des affaires au centre d'entrepreneurship: réseau de parrainage, participation au financement, etc.

Communication de
Marcel LAFRANCE
Président
Gestion M&A Lafrance inc.
Vice-président
Fondation de l'entrepreneurship

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT

J'ai eu l'occasion, en janvier dernier, de faire un voyage d'études aux États-Unis avec des collègues du ministère de l'Industrie et du Commerce. Nous voulions savoir ce que les Américains avaient développé dans l'enseignement pour la formation en entrepreneurship.

Nous étions bien conscients au départ que, chez nous au Québec tout comme aux États-Unis et en Europe, la grande entreprise avait depuis quelques années déjà un bilan négatif vis-à-vis la création d'emplois. Nous savions, chiffres à l'appui, que c'était la naissance de multiples petites entreprises qui donnait un bilan total positif à la création d'emplois dont se targuent aujourd'hui tous les gouvernements occidentaux.

Mais nous connaissions aussi une autre réalité, moins intéressante celle-là, à savoir qu'un très grand nombre de petites et moyennes entreprises abandonnent les affaires avant même d'avoir atteint leur cinquième année: certaines statistiques que je trouve pessimistes vont jusqu'à avancer le chiffre de 80 p. cent.

Nous avions aussi une grande interrogation. Depuis un bon bout de temps, nous vivons une grande euphorie avec l'entrepreneurship. Nous savons aussi que le climat économique actuel en est un presque idéal qui n'a d'égal depuis la dernière grande guerre selon les économistes. Tous appréhendent qu'un jour le balancier va revenir et que le monde industrialisé sera confronté à une super-crise économique; ce n'est pas être défaitiste de le prévoir, c'est être réaliste: le système est ainsi bâti (le gros problème est de savoir «quand», tout comme ça l'a été pour le krach à la bourse en octobre dernier). Nous sommes donc allés demander à des chercheurs américains ce qu'il adviendra alors de cet engouement pour l'entrepreneurship. Comment, pensaient-ils, réagiront les entrepreneurs potentiels d'alors? Qu'elle sera la réponse de l'investisseur? L'attitude du tuteur d'entreprise?

Leur réponse a partout été la même et c'est le docteur Robinson du Centre de l'entrepreneurship du Wichita State University au Kansas qui a le mieux résumé la situation en disant: «Les conséquences d'une crise économique pourront être désastreuses dans les régions où l'entrepreneurship aura été une **attitude**, une **mode**. Dans les régions où l'attitude aura débouché sur une vraie **culture** (way to think, way to feel, way to live), rien n'arrêtera l'évolution positive de l'**entrepreneurship**».

Comment donc pouvons-nous ou devrions-nous agir pour créer au Québec (ou du moins, dans certaines régions du Québec) une vraie culture entrepreneuriale? Que devrions-nous faire pour identifier l'entrepreneur potentiel ou, plus encore, devrais-je dire, pour l'amener à se découvrir? Comment s'y prendre pour l'interpeller? Quelles ressources devrions-nous développer pour le former, activité essentielle si on se rappelle les statistiques du début sur le taux d'abandon des nouvelles entreprises.

Donc, nous avons à accomplir une tâche de société: **identifier, interpeller, former** l'entrepreneur de demain dans une société accueillante à l'entrepreneurship.

Tout un défi!

Le docteur Fran Jabara, le premier à avoir créé un centre d'entrepreneurship universitaire aux États-Unis, il y a déjà 12 ans, parle d'un système **intégré** qui partirait idéalement de la famille et du milieu (c'est volontairement que j'ai employé le conditionnel «partirait», sur ce point on reviendra).

Mais c'est dès l'école primaire qu'il faut introduire le **concept** en suscitant des attentes et des intérêts. C'est à ce niveau-là qu'il faut introduire des valeurs: être entrepreneur, fabricant de biens ou distributeur de services ou dispensateur d'idées, c'est une richesse de société à administrer. Le **créateur**

d'entreprises est le créateur d'emplois, etc. Faut-il, ajoute le docteur Jabara, avoir pris soin de former les maîtres à tenir de tels propos avec des notions de base.

À partir du concept, on doit adapter des cours au niveau du **secondaire** (entendons par là toute la période entre le primaire et l'universitaire). Ces cours doivent viser à développer les jeunes à l'approche entrepreneuriale: la création, l'innovation, le risque, l'association, la productivité, la rentabilité, les échéanciers, la qualité, la participation. Tout un programme. Aux plus vieux, désireux de s'informer, pourquoi n'expliquerait-on pas le cheminement de l'entrepreneur en devenir qui exige la recherche d'une idée, la découverte d'un marché, la préparation d'un plan d'affaires qui inclut, il va de soi, la préparation d'un plan financier. Pourquoi ne leur parlerait-on pas des exigences et des contraintes auxquelles est confrontée l'entreprise. Tout un programme en effet. Encore là faut-il avoir pris soin de former les maîtres qui, il est facile d'en convenir, ne peuvent pas transmettre ce qu'ils ne connaissent pas.

Certes vous aurez compris qu'ensuite le docteur Jabara va plus loin, voyant dans l'entrepreneurship, à cause de la complexité de l'environnement, une **science** à intégrer dans le milieu **universitaire**. Trop longtemps avons-nous connu, nous a-t-il fait remarquer, un milieu universitaire qui ne privilégiait que la formation de gestionnaires et de présidents d'entreprises; mais devant l'évolution, poussés par les jeunes, il a fallu réagir.

Ainsi on voit bien que plus l'école développera une telle approche: d'un concept à une science appliquée, plus la famille et le milieu deviendront sensibles à l'entrepreneurship. Quand je parlais plus tôt au conditionnel d'un système intégré qui «partirait» de la famille, la loupe étant complète, la famille du futur deviendra le premier élément moteur.

Assez parlé des Américains. Chez nous, avons-nous réussi dans ce sens-là? Je ne peux passer sous silence les «Jeunes Entreprises» qui, au niveau des régionales, jouent un rôle très formateur, très interpellant, très dynamisant, malheureusement accessibles à trop peu de jeunes. Mais ensuite? Autour et après, qu'est-ce qu'il y a?

Faut-il s'étonner des résultats d'une enquête toute récente menée auprès de 1500 professeurs de l'Université Laval et de 200 étudiants en Sciences de l'administration de trois universités au Québec qui a rapporté que si 75 p. cent des professeurs répondants considèrent que l'entrepreneurship est un phénomène en expansion, 72 p. cent estiment que l'université n'encourage que partiellement le phénomène de l'entrepreneurship auprès des étudiants; 62 p. cent des mêmes professeurs jugent que les étudiants n'ont pas la formation pour partir en affaires après leurs études, les principaux manques étant:

- le manque d'expérience pratique
- le manque de connaissance du milieu
- le manque de dynamisme et de détermination
- le manque de contacts avec le milieu.

Chez les étudiants, 84 p. cent se sont dits intéressés à suivre des cours sur le sujet de l'entrepreneurship (ce nombre passe à 91 p. cent, si on ne tient compte que des répondants de l'Université Laval). Ça rejoint une expérience que j'ai eue en janvier dernier avec les 150 finissants en génie mécanique que je devais entretenir de gestion de projets et de planification des opérations.....

Plus ça change, plus c'est pareil.

Ni au collège de Saint-Laurent pendant les huit années de mon cours classique, ni à Polytechnique où, après cinq ans, j'ai obtenu mon diplôme d'ingénieur en 1960, ne m'a-t-on parlé de pollution alors qu'on était en train de détruire notre environnement, ce qui coûtera dans les décennies à venir, des centaines de milliards de dollars à réparer. On ne m'a jamais parlé de santé-sécurité au travail alors qu'on bâtissait de grands complexes manufacturiers non adaptés aux besoins et exigences de l'ouvrier. Et on pourrait allonger la liste. Aujourd'hui, sommes-nous en train de manquer le bateau de **l'entrepreneurship**? Je dis oui.

Quoi faire?

Sensibilisons nos maîtres, provoquons-les, formons-les. À Baylor au Texas, on a mis en place une infrastructure uniquement pour former les maîtres de tous les niveaux de l'enseignement. Ce collège fournit du matériel de support dans le domaine de la formation en entrepreneurship à plus de 300 autres collèges et universités. C'est aux gens en place dans notre système à penser à des initiatives pour intéresser les maîtres. Pourquoi ne pas penser à des programmes de soutien comme des concours pour récompenser les professeurs les plus performants en économie et ce, à l'intérieur de leur structure. Je ne pense pas à des systèmes parallèles ou nouveaux, pas du moins au début: parler d'organisation, de leadership, de gestion, ça peut se faire sous tous les prétextes. Il y a des idées qui m'ont été transmises par un Péloquin lors du cours de mathématiques, des principes directeurs par un Doublard lors de cours de biologie, des manières de voir par un Vinet durant un cours de thermodynamique: tout cela m'a marqué pour la vie et 25, 30 ans après, je m'en souviens toujours.

Pourquoi ne pas créer dans les collèges un système de mentor qui serait tellement apprécié par les étudiants et utile aux professeurs. C'est si simple. Ouvrez les portes des collèges aux gens des entreprises qui ont réussi, pour qu'ils viennent tout bonnement, à leur façon, décrire des expériences heureuses ou malheureuses vécues en les commentant et en les interprétant. C'est une manne riche en informations que le maître pourra expliquer et sur lesquelles les élèves pourront argumenter. Brisez les murs, élargissez les portes, rapprochez les deux milieux: entreprise et collège. Depuis un mois, j'ai fait une expérience en demandant à une vingtaine d'hommes d'affaires et d'entrepreneurs quel cégep ils connaissaient. Presque toujours néant si ce n'est pour l'un, un fils qui a étudié à telle maison ou pour l'autre, une fille qui est passée par tel établissement. Difficile de les avoir ces mentors? Bien non, surtout si ce sont les étudiants qui les approchent en leur disant: «nous avons besoin de vous», qui pour un cours, qui pour une conférence ou un séminaire, qui pour une discussion. Ils se feront, après, un grand plaisir de laisser savoir à leur entourage: «Moi, je collabore avec Sainte-Foy, moi avec Bois-de-Boulogne et autres».

La formation c'est aussi une transmission d'éclairage. Il faut amener l'étudiant à percevoir les choses nouvelles. Au moment même où nous nous parlons, de nouvelles techniques sont en train d'être développées. Dans 25 ans, on aura doublé toutes les découvertes qui auront été faites depuis le début de l'univers. L'école doit donc inciter l'élève à la créativité et à l'innovation résultant de l'observation. Et ceci est valable autant pour tout ce qui regarde les techniques, comme l'informatique, la robotique, la bureautique, l'optique et autres, que pour tout ce

qui regarde l'humain. On s'en va vers une société vieillissante peut-être affaiblie par des fléaux qui prendront de plus en plus d'ampleur. C'est à l'école à aider le jeune à s'éveiller à ces réalités et à être prêt à réagir.

Pour moi, à tort ou à raison, les collèges sont un peu des «in between», ni une université, ni une régionale; je pense qu'ils ont encore des créneaux à découvrir, des niches à implanter. Pourquoi ne prendraient-ils pas le leadership en entrepreneurship?

D'ailleurs les collèges ont déjà beaucoup fait dans ce domaine. L'entrepreneurship et les adultes doivent beaucoup aux cégeps. Pensons à l'expérience très dynamique du collège de Limoilou qui a lancé son programme «Tirez votre épingle du jeu» dans son Centre de création et d'expansion d'entreprise — de même que les formidables réussites accomplies dans la formation en entrepreneurship au collège François-Xavier-Garneau. Mais pourquoi faut-il que tout cela soit orienté soit vers les adultes, soit vers les jeunes en situation économique précaire (chômeurs ou assistés sociaux)? Pourquoi ne pas agir avec les éléments les plus vigoureux de notre société? Certains, tout de suite, pointent vers le gouvernement en disant: «C'est lui qu'il faut convaincre». Peut-être, mais c'est trop facile de s'en sortir ainsi. La dynamique, c'est au cégep de la créer, de la penser, de la développer, de la publiciser, de la vendre aux vrais acheteurs qui sont les jeunes en formation. Le gouvernement suivra bien ensuite. Encore là, pourquoi ne pas associer nos mentors futurs à un processus de création de ce créneau? Leur poids aidera.

À la problématique proposée, je dis oui le cégep peut être un support, un partenaire et un «initiateur» d'entreprises en identifiant, interpellant le jeune qui a un potentiel entrepreneurial et en le formant.

Essayer de motiver l'étudiant dans le sens de l'entrepreneurship ce n'est pas plus vendre des illusions que de le convaincre de devenir médecin, ingénieur ou un professionnel quelconque. Des études très sérieuses dans plusieurs pays du monde ont démontré que 10 p. cent de la population des pays industrialisés avaient des capacités entrepreneuriales. Au Québec, nos entrepreneurs ne sont que 8 p. cent de la population active; on est donc loin du rêve.

Comment et par quelles voies? J'ai insisté sur la formation des maîtres. J'ai proposé le rapprochement avec les entrepreneurs à succès. Je suggère d'exploiter les expériences internes de ceux qui, dans les collèges, ont bâti des succès auprès des adultes dans ce domaine. Je demande que vous vous mettiez à l'écoute pour agir ensuite.

«Attendre la vague ou la créer?» Cette question a été posée récemment par M. Ruel du ministère de l'Éducation. J'ose espérer que durant ces deux jours, on aura décidé d'agiter la tempête et que le cégep deviendra une structure très active pour le développement de l'entrepreneurship.

G • Les cégeps et le développement régional

PROBLÉMATIQUE

La simple présence d'un cégep avec son budget, ses salaires, ses activités, génère une activité économique, culturelle et sociale. Par ailleurs, certains collèges jouent un rôle actif lors de sommets économiques ou dans des corporations de développement économique, participent aussi à des programmes comme A.G.I.R.

Les cégeps devraient-ils travailler activement au développement socio-économique d'une région? Quels aspects doivent-ils privilégier? Où doivent-ils investir leurs énergies et avec quels partenaires? Est-ce ainsi qu'un cégep devient la «chose» de son milieu?

Communication de
Régis ALLAIRE
Directeur des Services pédagogiques
Cégep de la Région de l'Amiante
Normand PAQUETTE
Chargé de projets
Comité conjoint Collèges/Direction générale
de l'enseignement collégial

LES CÉGEPS ET LE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL

Nous sommes réunis pour discuter du rôle des collèges dans le développement économique des régions au Québec. Disons d'emblée que nous n'avons pas la prétention d'avoir quelque autorité dans ce domaine, pas plus que celle d'avoir accumulé, au cours des récentes années, une expérience dans nos cégeps qui soit plus éloquente ou plus digne d'être citée que ce que vous avez pu connaître dans vos propres établissements.

Nous savons depuis longtemps — depuis en fait la création des cégeps — que nous nous avons une mission d'enracinement. Ce n'est pas nouveau. Cela faisait partie du rapport Parent et des objectifs de la création des cégeps. On visait à faire en sorte que les cégeps contribuent au développement de leurs régions. Comment se fait-il qu'après 20 ans, l'engagement des cégeps dans le développement régional soit encore l'objet d'interrogations. On se demande encore s'il est pertinent que les cégeps s'y engagent. Serait-ce qu'on n'a pas encore assumé ce rôle?

Il y a eu au cours des ans de nombreuses initiatives de la part des collèges qui visaient précisément un engagement dans le développement de leur région. On peut répertorier de multiples cas où un tel intérêt s'est manifesté. Il n'est donc pas inutile de se demander si nous avons une telle mission, auquel cas on verra qu'il n'est pas nécessairement facile de l'assumer.

Mon rôle cet après-midi sera de vous présenter brièvement

le travail que nous accomplissons au sein du comité conjoint Collèges/D.G.E.C., qui s'intéresse précisément à cette question. Par la suite, Normand Paquette vous présentera quelques questions susceptibles d'enclencher le débat.

Rappelons d'abord qu'un certain nombre d'événements se sont déroulés autour de ce sujet. Un colloque de 1984 traitait des cégeps et du développement socio économique régional. Un autre, en 1986, et tout le projet des collèges communautaires du Canada qui visait à augmenter la participation des collèges et à faire en sorte que cet engagement se traduise par une augmentation de la productivité dans les entreprises canadiennes.

C'est à la suite de cela que le ministère de l'Éducation et celui de l'Enseignement supérieur et de la Science ont exprimé la volonté de faire en sorte que les établissements d'enseignement s'engagent d'une certaine façon dans le développement économique régional.

C'est un peu dans la foulée de tout cela qu'on a créé il y a maintenant un peu plus d'un an le comité auquel nous adhérons. Nous l'avons fait non pas sur la base de l'expertise particulière que nous avions, mais davantage sur celle de notre intérêt pour la question. Nous avons donc accepté de donner un coup de main au travail de ce comité.

Le mandat de ce comité? Favoriser et promouvoir la contribution des cégeps au développement socio-économique régional. De trois façons:

- en développant une expertise permettant à chaque cégep d'être un partenaire privilégié tant par la qualité que par l'efficacité de ses interventions dans le milieu;
- en concevant un certain nombre d'outils nécessaires aux collèges pour établir leur stratégie;
- en assurant la promotion dans le réseau de l'expertise qui avait été développée, en assurant la diffusion de modèles, d'exemples, d'approches éprouvées, d'expériences vécues dans le réseau ou même à l'extérieur de ce dernier, à l'échelle nationale ou internationale.

Nous travaillons sur ce mandat depuis un an. Nous avions d'abord l'idée de concevoir un certain nombre de documents de réflexion et d'information, autant d'outils pour les collèges dans leurs interventions auprès de leur milieu. C'est ainsi que nous avons le plaisir de vous présenter le premier de cette série de documents: Les collèges et le développement économique régional.

Il s'agit d'une rétrospective, à la fois analyse et synthèse de ce qui a été vécu. On y trouve un bilan et des éléments de prospective sur le rôle des cégeps face au développement économique régional. Nous avons la chance d'avoir parmi nous le rédacteur de cet ouvrage, M. Normand Paquette. L'expertise qu'il a développée au cours de sa recherche pourra nous être utile aujourd'hui.

Un autre document devrait paraître à l'automne. Il porte sur les enjeux posés par la relation entre le développement des collèges et le développement socio-économique des régions.

Nous avons conçu un troisième outil qui vise à permettre aux collèges de repérer les partenaires avec lesquels ils ont à travailler quand ils veulent s'engager dans le développement socio-économique. Cet outil porte sur une région cible, la région 04. Il établit un compte rendu exhaustif de tous les partenaires socio-économiques de cette région et cartographie leurs interrelations. Il précise le mandat de chacun et montre un peu la complexité de tout le réseau d'organismes qui œuvrent au développement économique dans un milieu. Transposable dans n'importe quelle région, le document démontre comment, dans une région typique du Québec, tous ces organismes interagissent. Il devrait permettre à tous ceux qui veulent agir dans leur région, de mieux connaître les éléments qui composent la dynamique du développement socio-économique.

En effet, nous sommes convaincus qu'il y a un préalable essentiel à toute intervention d'un collège dans le développement socio-économique: c'est celui d'une très bonne connaissance de son milieu. C'est à cela qu'est destiné cet outil.

Nous pensons par ailleurs, qu'on ne peut faire de développement économique par hasard. On peut poser des gestes qui se traduiront par un support au développement économique. Toutefois, les collèges n'occuperont vraiment la place qui leur revient dans ce dossier que le jour où il existera une volonté politique de s'engager; le jour où ils se donneront des politiques-cadre, des plans d'action. C'est dans cet esprit que nous sommes intéressés à mettre au point un autre outil: une politique cadre permettant de voir comment on peut concevoir une politique de développement socio-économique à l'intérieur d'un établissement collégial, dès lors que ce dernier a la volonté de le faire.

Notre mandat incluait un support aux régions et aux collèges qui veulent organiser des colloques régionaux visant à faire se rencontrer les différents partenaires, notamment les collèges et les entreprises. Ainsi, nous avons ce printemps, subventionné et supporté deux colloques. Il y en aura d'autres à l'automne.

Je vous ai présenté brièvement les outils que nous avons mis au point. Nous allons maintenant plonger dans le vif du sujet. C'est bien sûr un échange que nous voulons faire. Nous voulons mieux voir quelle place les collèges peuvent occuper dans ce champ-là, quels sont les moyens dont ils disposent, quelle est la pertinence d'un tel engagement. Pour aider à engager le débat, nous avons préparé quelques documents. J'invite Normand à vous les présenter.

Exposé de Normand Paquette

Les documents résument les idées qui sont dans les publications dont on parlait tout à l'heure. Ils constituent selon nous les paramètres de toute la dynamique qui existe entre les collèges et le développement régional.

La première idée qu'on veut faire ressortir c'est que toute la question du développement régional est politique, conjoncturelle. C'est pour cela qu'on a fait une synthèse du développement régional au Québec et au Canada depuis 20 ans, parce que les collèges qui sont désireux de participer au développement des régions doivent toujours négocier, composer avec la conjoncture économique et politique. Des exemples: vous vous souvenez du document bâtir le Québec, cette stratégie de développement économique en période de crise. Ce document a été à la source du développement des centres spécialisés. Quand il y a de nouvelles stratégies de développement économique, on sollicite généralement les institutions scolaires. La mise sur pied de centres spécialisés a été une façon de mettre à contribution les institutions scolaires au Québec, pour la croissance économique.

La relation entre l'éducation et les conjonctures politiques

et économiques sont continuellement présentes. C'est l'objectif de ce document de ne pas faire oublier cette relation.

D'autre part, on s'est rendu compte que lorsqu'on parlait de développement régional et d'éducation, les collèges étaient obligés de se préciser une vocation et en même temps de préciser dans quel cadre ils exerçaient cette vocation de développement régional. C'est pour cela qu'on a travaillé autour de certains concepts, comme le développement, le développement socio-économique et le développement régional. Nous nous sommes rendus compte à un moment que lorsqu'on parle de développement régional, il fallait faire attention de ne pas signifier seulement un développement économique. Cela pose un problème si l'on pense faire du développement économique sans faire aussi du développement social. Ces deux objectifs sont toujours très liés.

On a aussi vu et compris que dans toute la question du développement régional, il y avait de plus en plus une tendance, confirmée par la nouvelle politique du gouvernement québécois en matière de développement régional: le développement autocentré, ou endogène. De plus en plus, avec le phénomène de la régionalisation, ce sont les régions qui vont être responsables de leur propre développement, non seulement au plan de l'application des politiques, mais également au plan de leur financement. C'est pour cela qu'il y a là des éléments de développement régional, mais sur une base de développement endogène. Il est intéressant de voir ce que ce concept — fondé sur un certain nombre de critères — signifie. C'est pourquoi d'autres concepts sont également présentés: région, régionalisation, régionalisme, décentralisation, planification.

Les conditions d'une intervention régionale

Ce qui va nous intéresser davantage c'est la relation plus directe entre les collèges et le développement régional. À la lumière de l'étude d'un nombre assez important de documents qui avaient été conçus par des collèges d'ailleurs, on s'est rendu compte que les conditions pour intervenir dans le développement régional étaient les suivantes:

- l'intégration au milieu. On n'a jamais eu d'exemple de collège qui avait réussi une contribution efficace au développement de sa région sans avoir d'assises, de racines dans sa région.

- les collèges qui peuvent le mieux contribuer étaient ceux qui se dotaient de structures et de services adéquats pour une intervention dans le milieu. On ne peut se contenter des structures et des services qui sont axés sur la clientèle de l'enseignement régulier. Il faut développer d'autres structures, d'autres services si l'on veut vraiment intervenir dans le milieu. La question des ressources humaines et matérielles peut être un débat très long: les collèges sont-ils en mesure de donner des ressources pour contribuer au développement de leur région? Ce qui est sûr c'est que les cégeps recèlent toujours un potentiel qui, à certaines conditions, peut être mis à contribution;

- l'information. Beaucoup de gens croient que les collèges sont un fait acquis dans la région, que tout le monde les connaît bien. On s'est rendu compte que lorsque les collèges faisaient des études dans leur région, une des premières choses qu'ils se faisaient dire c'était: «on ne sait pas ce que vous pouvez faire pour nous». Il faut se doter de structures d'information pour rejoindre la population, pour expliquer ce que les cégeps peuvent faire dans le milieu;

— on parle beaucoup de la présence du collège dans le milieu mais l'inverse — la présence du milieu dans le collège — doit également exister pour que la relation soit dynamique. Il n'est pas seulement question de la présence des milieux socio-économiques au conseil d'administration mais d'une présence à d'autres niveaux qui fait qu'on entretient les liens.

Les interventions

Le document numéro quatre fait état des interventions des collèges dans le développement régional. Nous avons essayé de voir comment les collèges interviennent dans la région. Nous avons recensé un certain nombre d'activités.

La première, c'est l'enregistrement régulier. Grâce à la scolarisation massive au Québec, des milliers de jeunes ont reçu une formation qui leur a permis de contribuer d'une façon ou d'une autre au développement de leur région. Parmi les autres modes d'intervention, il y a bien sûr l'éducation des adultes, la mise sur pied de centres spécialisés dan le contexte des changements technologiques pour tenter de sortir les P.M.E. des difficultés liées à la crise du début des années quatre-vingts. Là où ils existent, les centres spécialisés sont toujours connectés à des besoins spécifiques des régions.

Il faut aussi souligner les activités sociales et culturelles et les activités d'éducation populaire. Des programmes d'alphabétisation, par exemple, ont un impact sur la région. Enfin, on a mis l'accent sur les dimensions où les collèges devraient être présents et très forts sur le plan économique. Il faudra, au cours des prochaines années, insister beaucoup sur le développement des ressources humaines et faire en sorte que la formation collégiale tienne compte des nouvelles connaissances.

Il y a d'autres aspects à privilégier pour contribuer au développement économique du milieu: la recherche et développement, l'aide technique, le soutien à la création d'entreprises; l'analyse des réalités économiques. La concertation aussi: une étude a examiné les relations de partenariat dans la région 04 entre les ressources éducatives, les organismes gouvernementaux, les différents acteurs du milieu... On ne se douterait pas du nombre de ressources et de partenaires qui existent dans une région.

Communication de
Alain DUMAS
Chargé de projets
Comité conjoint Collèges-Direction générale
de l'enseignement collégial
Germain GODBOUT
Directeur général
Cégep André-Laurendeau
Jean-Robert VAILLANCOURT
Adjoint au directeur des Services pédagogiques
Cégep de l'Outaouais

LES CÉGEPS ET LE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL

Nous allons brièvement vous parler dans un premier temps du comité conjoint Collèges-Direction générale de l'enseignement collégial. Ce comité a pris sa source en 1986 au cours d'un colloque sur la contribution des collèges au développement économique régional. Ce colloque avait réuni des gens du milieu scolaire, mais également des ministères et des partenaires socio-économiques. Il avait suscité énormément d'intérêt de sorte que nous avons continué d'oeuvrer dans le développement régional et que nous avons mis sur pied un comité réunissant des représentants des collèges et de la Direction générale de l'enseignement collégial.

Le mandat général de ce comité est de favoriser et de promouvoir la contribution des cégeps au développement économique régional. Dans le cadre de ce mandat, nous voulons outiller les collèges et les régions pour que l'arrimage entre les deux soit plus efficaces et qu'il y ait plus de contacts entre les collèges et les régions.

Nous nous sommes aperçus que, dans les faits, il y a beaucoup de choses qui se font dans les collèges sur le plan du développement économique des régions. Il ne s'agissait pas pour nous de faire oeuvre de sensibilisation, mais davantage de susciter, de favoriser ou de soutenir des activités visant à l'engagement des collèges dans le développement de leur région.

Cette année, nous avons réalisé deux types d'actions. Il s'agissait d'abord de susciter la tenue de colloques régionaux dans les sous-régions du Québec, d'asseoir ensemble les collèges et les partenaires socio-économiques pour qu'il en découle des actions concrètes d'engagement des collèges dans la région. Il s'agissait également de réaliser un certain nombre de documents sur la question des collèges et du développement économique régional.

Un premier document — Rétrospective et regard sur l'avenir — dresse l'état de la situation du développement régional et de l'engagement des collèges dans ce domaine. Il s'agit d'un document d'analyse et de synthèse du passé, un bilan, mais également d'un document de prospective qui débouche sur l'avenir.

Une deuxième publication dresse le portrait des partenaires associés au développement d'une région. Nous avons choisi à titre d'exemple la région 04: la Mauricie, les Bois-francs et Drummondville. Nous y avons dressé le portrait des partenaires, leur mission, leur rôle, leurs objectifs, leur territoire, leurs membres, leurs principaux champs d'intervention.

Un troisième document à venir, *Enjeux et défis*, est une réflexion sur le développement régional et l'engagement des collèges. On y étudie comment le collège peut s'engager dans une région et quelle est l'importance du collège dans une région donnée. En fait, on pose la question suivante: une région peut-elle se permettre de se priver des ressources d'un cégep? On va tenter le plus possible d'adopter le point de vue du développement de la région et de voir comment le cégep peut s'intégrer à ce développement.

Exposé d'Alain Dumas

Le premier document dans la pochette que nous vous distribuons trace l'évolution du développement régional au Canada et au Québec. Il tente de situer l'évolution de l'éducation dans les cégeps par rapport à l'évolution du dossier du développement régional. Le deuxième présente quelques définitions liées au développement régional. Vous trouvez essentiellement une définition de concepts tels que le développement, le développement socio-économique, le développement régional, la région, la décentralisation, la planification, l'aménagement du territoire.

Le troisième document expose certaines conditions pour intervenir dans le développement régional. On tente d'identifier les principales exigences requises par les collèges pour contribuer de façon plus active au développement régional. La première condition est celle de l'intégration des collèges au milieu: il apparaît essentiel que les collèges connaissent leur milieu pour pouvoir intervenir de façon plus précise ou plus pertinente. Une deuxième condition est celle des structures et des services: quand on parle d'adapter les structures et les services des collèges aux besoins du milieu, ces structures doivent d'abord être flexibles et polyvalentes. Une troisième condition est celle des ressources humaines et matérielles: le collège dispose d'importantes ressources matérielles et humaines qui constituent un atout pour une région.

Une autre condition est celle de l'information. Il va de soi que l'information qui entre ou qui sort des collèges est primordiale à un engagement des collèges dans le développement du milieu. Et l'on pose comme dernière condition la présence du milieu au sein du collège; il importe également que le milieu soit présent au sein du collège pour mieux le connaître.

Le quatrième document situe les principaux types d'intervention que peuvent faire les collèges pour le développement régional. Le premier est simple: c'est l'enseignement régulier qui, depuis 20 ans, a permis la scolarisation de milliers de jeunes pour répondre aux besoins plus spécifiques de chacune des régions du Québec. Un deuxième type d'intervention est l'éducation des adultes qui tente de plus en plus de s'insérer dans des problématiques régionales. Troisième type d'intervention: les centres spécialisés, qui ont comme mission principale la recherche appliquée et l'aide technique aux entreprises, comme le Centre de recherche sur l'industrie du meuble et du bois ouvré (C.R.I.M.B.O.) dans la région des Bois-Francs.

Un autre type d'intervention réside dans les activités sociales et culturelles que les collèges génèrent et qui en font dans certains cas des foyers culturels importants dans chacune des régions du Québec. Il y a enfin l'éducation populaire qui, malgré certains handicaps, favorise la formation de certaines catégories de personnes dans les régions et contribue du même coup à améliorer les conditions de développement.

Veut-on cibler davantage les interventions? Répondre à des besoins spécifiques? Les collèges devraient s'occuper particulièrement de développer les ressources humaines. Les changements technologiques ont incité les collèges à s'y adapter et à favoriser leur introduction dans les entreprises. Les collèges devraient axer leurs interventions sur la recherche et l'information. Il faut d'abord cerner les problématiques régionales. Un collège doit donc se recibler à partir de recherches ou aller chercher des informations sur la problématique de sa région, sur ses partenaires, par le biais de la concertation.

L'aide technique, le soutien à la création d'entreprises représentent également des interventions où les collèges ont marqué de plus en plus de points, soit en s'associant à des motels ou des incubateurs industriels, soit en offrant, par le biais d'un service spécifique, de l'aide technique aux entreprises. Ce sont là des exemples d'intervention qui permettent au collège de devenir plus actif dans le développement de sa région.

À la toute fin, un schéma tente de recréer l'environnement des ressources et des partenaires dans la région 04. Il permet de saisir d'un seul coup d'oeil l'éventail des partenaires présents dans la région. Des flèches indiquent les relations qui existent entre ces différents partenaires.

Ces relations ont pour objectif ultime de contribuer au développement socio-économique de la région.

H • La coopération internationale

PROBLÉMATIQUE

La coopération internationale fut dans un premier temps une série d'échanges bilatéraux d'étudiants, de professeurs, de cadres. Bien que cette forme de coopération se poursuive actuellement, elle a évolué vers l'offre de services à des pays en voie de développement. Bref, la coopération internationale est devenue pour les collèges un nouveau créneau d'interventions sous forme de transfert d'expertise.

Pourquoi les cégeps se sont-ils engagés dans cette voie-là? Qu'est-ce qu'ils en retirent et à quel prix? Est-ce un axe de développement porteur d'avenir?

Communication de
Gérard DUCHARME
Directeur des Services de
l'éducation aux adultes et de la
coopération internationale
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

LES CÉGEPS ET LA COOPÉRATION INTERNATIONALE

J'ai choisi de vous entretenir aujourd'hui de l'expérience que j'ai vécue au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis décembre 1986, soit depuis environ un an et demi. C'est une expérience modeste, certes, mais je crois qu'on peut la qualifier de positive et de prometteuse, et si elle pouvait inspirer un ou des responsables d'autres cégeps du Québec à investir un peu d'énergie dans le développement des activités de coopération internationale, je pense que cette présentation aura été profitable.

Les premières questions auxquelles il faut répondre, je crois, quand on parle de coopération internationale dans un cégep sont: Pourquoi s'intéresser à ce champ d'activité? Est-ce que cela correspond à la mission d'un cégep, et qu'est-ce qu'un cégep peut y gagner?

Bien que la décision du cégep Saint-Jean-sur-Richelieu de créer une Direction de l'éducation des adultes et de la coopération internationale qui soit autonome de la Direction des Services pédagogiques précède mon arrivée au cégep, je crois que les raisons que je peux vous exprimer sont probablement les mêmes que celles qui ont inspiré la décision du directeur général et du conseil d'administration à l'époque.

D'abord il faut mentionner que les champs d'action des cégeps, surtout en enseignement technique et également en enseignement général, correspondent aux besoins d'expertise et d'assistance de la majorité des pays en voie de développement.

Traditionnellement au Québec, les interventions en coopération internationale dans le domaine de l'éducation ont été prises en charge par l'entreprise privée ou encore par des orga-

nisations de l'État — ou publiques — qui ont dû recourir aux ressources des réseaux universitaire — collégial et secondaire pour satisfaire aux besoins en ressources humaines.

À la source de l'absence des cégeps dans la maîtrise d'oeuvre des projets, il y avait probablement la méconnaissance de tout le domaine du développement et de la recherche de projet, des agences bilatérales et multilatérales de financement de projet, et du savoir-faire dans la gestion de projets internationaux.

Mais de plus en plus, dans les années quatre-vingt, les cégeps ont été appelés à fournir de leurs ressources éducatives à d'autres organisations, et les échos obtenus ont plus souvent qu'autrement démontré que celles-ci étaient capables de s'adapter et de performer à l'intérieur de projets tiers-mondistes aussi complexes que difficiles. Les questions devaient donc tôt ou tard se poser aux directeurs généraux: Doit-on continuer à fournir ponctuellement nos ressources et notre expertise à d'autres organismes ou faut-il penser à prendre en main nous-mêmes le développement et la réalisation de projets internationaux? Et en définitive, est-ce le rôle d'un cégep de le faire?

Au chapitre des justifications pour répondre positivement à cette question, il faut mentionner les éléments suivants:

- une expérience internationale d'enseignement est un acquis pour un professeur qui y découvre probablement une nouvelle approche, de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouveaux modes d'évaluation de l'apprentissage dans sa matière. Avec un peu de chance il aura l'occasion de développer des outils et moyens d'enseignement adaptés à de nouvelles réalités, et sa maîtrise de sa spécialité en sortira grandie. À son retour dans son collège il sera un enseignant plus mûr et plus complet;

- il faut mentionner également l'enrichissement de la qualité de la vie professionnelle et sociale que représente la possibilité d'effectuer un temps d'arrêt dans une carrière continue au sein d'une même organisation, et d'aller vivre avec sa famille une expérience inédite de deux ou trois ans à l'étranger. Peu d'organisations sont en mesure d'offrir de telles perspectives à leurs employés;

enfin il m'apparaît qu'un cégep doit nécessairement s'enrichir à travers de telles expériences puisque son corps professoral y aura acquis de nouveaux savoir-faire ainsi que de nouvelles capacités d'enseignement, et le travail des enseignants au niveau des différents départements et services devrait normalement être amélioré et davantage performant.

Pour terminer ma réponse à cette première question, il est honnête de mentionner qu'il n'y a pas que des retombées positives à la coopération internationale mais que les cégeps y trouvent également quelques aspects négatifs, notamment les conséquences du recrutement des remplaçants. remplaçants qui ne sont peut-être pas toujours de même qualité que ceux qui ont quitté pour l'étranger. Mais en cette époque de diminution de la clientèle et de mises en disponibilité nombreuses, cet aspect ne devrait pas poser trop de problèmes.

Une seconde question à laquelle il faut répondre quand on a décidé de participer à des expériences en coopération internationale est: Avec qui faut-il travailler? Ici, les responsabilités sont nombreuses et variées et il faut être prudent dans ses choix parce que certains chemins sont beaucoup plus difficiles et coûteux que d'autres. Mais là comme dans toutes choses, plus les risques sont grands, plus les retombées sont intéressantes...

Afin d'exposer le plus clairement possible les principales voies qu'un cégep peut suivre et d'en faire ressortir les caractéristiques dominantes, je vais les diviser en trois catégories que j'intitulerai: les plus faciles d'accès; les plus intéressantes; les plus payantes.

Les voies les plus faciles d'accès sont sans contredit d'entrer en contact avec des organismes qui se spécialisent dans ce secteur, et ici je pense aux Organisations et Institutions non gouvernementales (O.N.G. et I.N.G.) à vocation internationale, et qui gèrent des projets nécessitant l'envoi de groupes de coopérants volontaires dans les pays du tiers-monde.

Ici on peut penser à des organismes comme le Centre d'étude en coopération internationale (C.E.C.I.), l'Organisation canadienne pour la solidarité et le développement (O.C.S.D.), l'Entraide universitaire mondiale du Canada (E.U.M.C.) et bien sûr l'Association canadienne des collèges communautaires (A.C.C.C.).

Ces organisations sont faciles d'accès pour un cégep parce qu'elles sont soit intéressées à recruter parmi les ressources des cégeps pour la réalisation de leurs projets (c'est le cas des O.N.G.), soit qu'elles existent pour initier et faire participer les cégeps à des activités de coopération internationale, et c'est le cas de l'A.C.C.C.

Si les bénéfices à retirer d'une collaboration avec une O.N.G. se limitent souvent à l'expérience qu'y acquerront les ressources prêtées, l'A.C.C.C. permet et encourage même les cégeps à gérer leurs projets, ce qui implique l'acquisition de toute une gamme de connaissances culturelles et économiques sur la coopération internationale par le cégep, pendant toute la durée du projet.

Les mécanismes de développement et de préparation de projets de coopération avec une institution d'un pays en développement sont clairement établis par l'A.C.C.C. et des conférences sont régulièrement organisées à travers le Canada pour sensibiliser les intéressés aux démarches à effectuer pour monter un projet.

En deuxième lieu, les plus intéressantes voies d'accès à la coopération internationale sont à mon avis des collaborations directes avec l'A.C.D.I., soit pour la planification ou encore et surtout la réalisation de projets internationaux.

À cet égard, la porte d'accès à privilégier me semble être la direction de la coopération institutionnelle qui peut recevoir une fois par année des projets de collèges non membres de l'A.C.C.C. Les directives de préparation de projets pour la coopération institutionnelle sont présentées sous forme de recueil, et il faut ici bien suivre les instructions de présentation, et respecter les délais identifiés. Comme tous les projets sont présentés à une même date, ils sont évalués au mérite les uns par rapport aux autres, et forcément tous ne sont pas acceptés car les budgets sont bien sûr limités.

Un cégep ou un groupe de cégeps peuvent également s'intéresser à des projets de coopération financés par la division bilatérale de l'A.C.D.I. L'obtention de tels projets est évidemment plus difficile car il s'agit ici de volumes de coopérants et d'argent beaucoup plus appréciables.

Il est peu probable que l'A.C.D.I. contacte directement un cégep pour lui demander de s'intéresser à un projet bilatéral, et cela pour deux raisons: d'abord parce qu'une institution publique ne peut pas être inscrite dans la banque de ressources de l'A.C.D.I., donc son nom ne sortira jamais sur les listes informatiques, et deuxièmement parce que la tradition de faire appel à un cégep n'existe pas à l'A.C.D.I., à l'exception de certaines spécialisations bien reconnues comme par exemple la foresterie et les pêcheries. Quand l'A.C.D.I. fait appel directement à une institution publique, il s'agit la plupart du temps d'une institution universitaire spécialisée par exemple dans le domaine de l'administration publique ou de l'agronomie.

Le seul choix viable pour un cégep est donc de faire son propre marketing auprès des fonctionnaires et responsables de projets de la division bilatérale, et de tenter de les convaincre de ses capacités en coopération internationale. C'est ainsi que lorsqu'un projet est identifié, il sera possible de déposer une lettre d'intérêt de la part du cégep pour le projet en question, pour ensuite être inclus dans la liste des organisations invitées à soumissionner. Le responsable du projet fera par la suite parvenir cette liste dite «courte» au comité de sélection des consultants. La partie n'est pas pour autant gagnée car ce dernier comité a le pouvoir de laisser ou de retrancher le nom du cégep de la liste qu'il soumettra au ministre.

Enfin la décision ministérielle peut également jouer dans l'établissement de la liste finale des «proposeurs», car celle-ci a le loisir d'y retrancher ou d'y rajouter les noms des organisations avec lesquelles elle est en accord ou en désaccord.

Par la suite, le jeu de la concurrence est ouvert, les propositions sont préparées, déposées, évaluées par un comité de fonctionnaires et de consultants, et des recommandations ainsi qu'un classement sont déposés auprès du ministre pour décision.

Un cégep qui franchit toutes ces étapes avec succès se voit enfin octroyer un projet de coopération internationale par la division bilatérale de l'A.C.D.I.

Je n'ai pas insisté sur tous les investissements en temps et en argent qui sont nécessaires pour en arriver jusque-là, mais vous êtes sûrement en mesure de pressentir que cela ne peut pas être réalisé sans un déboursé important, et que l'élément «risque» est omniprésent dans le processus.

L'élément risque m'amène à la troisième voie d'accès, soit à des projets de coopération internationale qui requièrent une collaboration avec les pays récipiendaires eux-mêmes, et un développement assidu auprès des agences multilatérales. Cette voie d'accès constitue sans équivoque la «ligue majeure» de l'industrie, et est habituellement réservée aux professionnels. Les enjeux y sont très élevés, ainsi que les risques.

Afin de situer tout d'abord ceux d'entre vous qui n'êtes pas familiers avec cette industrie, je désire simplement vous faire état de l'organisation de ces agences dites multilatérales parce que leurs fonds proviennent de plusieurs pays.

Il y a d'abord la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (B.I.R.D.) qui prête des fonds variant généralement de 20 à 500 millions de dollars américains à tous les pays de la terre qui répondent à ses critères et conditions de prêt. Elle est composée de plusieurs agences prêteuses, dont principalement la Banque Mondiale, et l'Agence internationale pour le développement. Je me limiterai ici à ces explications sur le fonctionnement de cet organisme, en vous précisant que les intéressés à en savoir plus peuvent suivre un séminaire d'information de deux jours qui est offert plusieurs fois par année à Washington.

Ce qui est plus important de connaître est le mécanisme par lequel cette agence prête aux pays (et non les subventionne). Les pays doivent ensuite utiliser les sommes disponibles pour la réalisation des projets tels que préparés par l'agence. Le choix de l'organisation qui sera maître d'oeuvre du projet, ainsi que des ressources qui interviendront dans le pays, n'est donc plus celui de l'agence de financement — comme c'était le cas avec l'A.C.D.I. —, mais du pays lui-même. De là dérive la nécessité de développer des relations avec le pays qui établira la liste des «proposeurs» et qui procédera également à l'évaluation des propositions et l'adjudication du marché.

Je crois qu'à ce point, vous devriez avoir saisi l'ampleur des dépenses qui seront nécessaires afin d'arriver à ce résultat.

Une démarche identique est nécessaire quand on s'intéresse à des projets financés par les agences multilatérales régionales, soit la Banque asiatique de développement, la Banque africaine de développement, et enfin la Banque interaméricaine de développement, pour ne nommer que les principales. Dans leurs régions respectives, celles-ci financent généralement des projets de moindre envergure que la B.I.R.D., et qui oscillent généralement entre 1 et 20 millions de dollars américains.

En fin de compte, est-ce qu'un cégep peut s'intéresser aux projets des agences multilatérales? Je crois que la réponse peut être un oui prudent, et avec restriction. On m'a donné l'information que certains collèges canadiens, notamment ontariens, réalisent déjà depuis quelques années des projets avec la Banque Mondiale. C'est donc une preuve qu'il est possible de le faire. Au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, nous sommes à poursuivre un nombre restreint de projets avec cette agence, et l'avenir nous apprendra si nous avons raison de le faire.

Plusieurs remarques — ou mises en garde — peuvent être faites ou seront faites à un cégep qui se présenterait directement à la Banque Mondiale pour obtenir des informations sur un ou des projets, et dont la principale est la suivante: Avez-vous accumulé suffisamment d'expériences et de succès en coopération internationale pour pouvoir prétendre être en mesure de vous attaquer à un projet de grande envergure?

En d'autres termes, il faut avoir fait ses classes auprès d'organismes plus modestes, notamment avec l'agence de son pays — l'A.C.D.I. au Canada —, avant de prétendre à un échelon plus élevé sur l'échelle de la hiérarchie internationale. J'ai fortement l'impression que c'est exactement ce qu'ont fait les quelques collèges canadiens qui oeuvrent présentement sur des projets financés par la Banque Mondiale.

Cela nous renvoie donc aux deux premières voies d'accès à la coopération internationale dont je vous ai brièvement entretenus, et pour terminer, je crois qu'il est préférable à cette étape-ci de répondre à vos questions précises plutôt que d'élaborer davantage sur des sujets qui ne seraient pas en ligne directe avec vos interrogations.

Je vous remercie pour votre attention et répondrai à vos questions avec plaisir et au meilleur de mes connaissances.

Communication de
Nicole KOBINGER
Directrice générale
Centre d'enseignement et de recherche
en informatique Clément-Lockquell inc.
Cégep de Sainte-Foy

ERS LA COMMUNAUTÉ INTERNATIONALE

C'est à pied levé que j'ai accepté de venir faire cette présentation à la place de M. Serge Blondeau, directeur de projets au Consortium intercollégial de développement en éducation (C.I.D.E.) qui est actuellement au Cameroun.

Les réflexions dont j'aimerais vous faire part ici font suite à des projets que j'ai réalisés pour le C.I.D.E.

Dans un premier temps, je vous ferai part d'un projet réalisé au Mexique.

Par la suite, je dégagerai quels sont, selon moi, les services que peuvent offrir les cégeps en coopération internationale, pour ensuite vous faire voir les problèmes auxquels doivent faire face les cégeps s'ils veulent se lancer dans ce domaine.

Le projet de coopération réalisé au Mexique s'est étalé sur deux ans et comprenait plusieurs volets.

Avant que ce projet puisse passer à sa phase «réalisation», il a fallu cinq ans de négociations entre les différents organismes intéressés, tant ceux du Mexique que ceux du Canada, beaucoup d'énergie et — comme vous vous en doutez — passablement de patience.

Initialement, ce projet devait se faire dans le cadre de la coopération institutionnelle de l'A.C.D.I. mais parce que le Mexique n'est pas sur la liste des pays que l'A.C.D.I. aide, il a fallu le transformer en un projet de la coopération bilatérale. Je reviendrai sur cette difficile phase de mise en marche d'un projet car elle fait partie des problèmes que les cégeps doivent affronter dans le cadre de la coopération internationale.

Je vous disais que ce projet comprenait plusieurs objectifs. Cependant, essentiellement, il s'agissait d'aider un organisme public mexicain appelé C.O.N.A.L.E.P. (soit Colegio National de Educacion Professional Technica) — donc un organisme voué essentiellement à la formation technique professionnelle.

Les objectifs étaient les suivants:

- aider C.O.N.A.L.E.P. à moderniser cinq de leurs programmes professionnels, soit; microprocesseur, optique; chimie de plastique; aéronautique; informatique;
- construire à Mexico un collège qui avait été détruit lors du tremblement de terre;
- équiper ce collège d'un laboratoire de langues et d'un laboratoire d'informatique;
- former des «formateurs» à utiliser les équipements d'informatique.

Pour réaliser le premier objectif, cinq professeurs de différents collèges (j'étais de ce groupe) sont partis travailler au siège social de C.O.N.A.L.E.P., à Toluca, durant six à huit semaines au cours des mois de juin, juillet et août 1986.

Chacun d'entre nous était jumelé à des professeurs mexicains ou à des professionnels responsables de l'un des programmes. Pour ma part, j'étais en charge du programme informatique. C'est donc ce cas que je développerai.

Dans un premier temps, j'ai:

- effectué une analyse du programme qui était alors en vigueur;
- fait une analyse des besoins en tenant compte des objectifs généraux de C.O.N.A.L.E.P. et des besoins du marché du travail;
- effectué une analyse comparative du programme mexicain et du programme québécois;
- proposé un nouveau programme avec son objectif général, sa grille de cours et, pour chaque cours, l'objectif, les contenus, les laboratoires...

Par la suite, j'ai développé dans le détail les cours de la première année. Le programme, tel que proposé, a été accepté par la direction, implanté à titre expérimental dans le collège Mexico-Canada en janvier 1987 et implanté par la suite dans environ 70 collèges à travers tout le Mexique.

La construction du collège Mexico-Canada s'est faite sous la maîtrise d'oeuvre d'un ingénieur québécois, M. Pagé, délégué par le C.I.D.E.

M. Jean-Claude Lemieux, directeur de l'informatique au cégep de Sainte-Foy, était chargé d'implanter les laboratoires de langues et d'informatique.

Enfin, avec M. Michel Nadeau, professeur au département d'informatique du cégep de Sainte-Foy, je suis allée donner trois semaines de cours à 17 professeurs d'informatique, en mai et juin 1987.

Malgré les problèmes rencontrés, tout le projet a été un succès et réalisé à la satisfaction de tous.

À partir de cette expérience et d'autres expériences réalisées en Colombie et au Maroc, j'aimerais maintenant vous mentionner quels sont, selon moi, les services que les cégeps peuvent rendre dans le cadre de la coopération internationale et qui correspondent à des besoins criants des pays sous-développés.

Les pays du tiers-monde ont actuellement un besoin urgent de techniciens. Ces pays en sont conscients et les différents organismes mondiaux, surtout les organismes d'aide financières, comme la Banque Mondiale, les pressent de former des techniciens en grand nombre et d'un niveau comparable à celui des pays industrialisés. Former des techniciens de haut niveau signifie dispenser des programmes de formation de qualité et qui prennent en compte les technologies d'aujourd'hui.

Voilà le premier créneau dans lequel les cégeps peuvent apporter leur contribution. Il ne s'agit pas, selon moi, d'envoyer des professeurs québécois dispenser des cours aux étudiants de ces pays, bien qu'à l'occasion cela puisse se faire. Cette forme d'aide est improductive et coûteuse; improductive car elle entraîne peu de transfert pédagogique et coûteuse parce que nos salaires (sans compter les frais de séjour, etc.) sont beaucoup trop élevés. Leurs besoins se situent surtout dans: l'élaboration de programmes qui tiennent compte de leur culture, de leurs besoins et de leurs moyens; l'élaboration de matériel didactique; l'implantation de méthodes pédagogiques.

Compte tenu de l'expérience des cégeps dans ces domaines, voire de l'expertise de certains, il s'agit bien là d'un créneau d'aide.

Toujours en vue de former des techniciens de haut niveau, ces pays ont également des besoins dans le domaine de l'administration générale des institutions, l'administration des programmes — développement, mise à jour, évaluation — et dans le domaine des relations écoles-entreprises.

Ce dernier point est intéressant car il débouche sur un élément vital de l'économie des pays du tiers-monde, c'est-à-dire la P.M.E. Dynamiser et moderniser les P.M.E. constitue pour ces pays un défi de taille. Vous voyez donc tout de suite le champ d'action possible des cégeps: formation sur mesure, éducation des adultes, organisation de stages, analyse de besoins pour accueillir les nouvelles technologies, etc.

Voilà, selon moi, les champs d'action possibles des cégeps dans le cadre de la coopération internationale et les champs d'action prioritaires pour les pays du tiers-monde.

Les besoins sont nombreux mais le Canada, et en particulier le Québec, n'est pas le seul pays qui désire apporter de l'aide aux pays du tiers-monde; nous sommes nombreux sur les rangs. Cela m'amène donc aux problèmes auxquels est confronté un cégep qui veut se lancer dans la coopération internationale. Ils ne se situent pas du tout au niveau de la réalisation des projets: les problèmes rencontrés à ce niveau ont des solutions — et nous avons, dans les cégeps toutes les compétences requises pour mener à bien des missions de coopération. Non, le problème se situe en aval, c'est-à-dire: trouver des projets, trouver le financement.

Ces opérations ne sont pas banales: elles exigent une bonne connaissance de la structure d'aide à la coopération au Canada et au niveau mondial. Structure très complexe et qui est entourée d'un réseau formel et informel de relations inter-gouvernements, inter-organismes et inter-personnelles. Elles exigent, bien sûr, des ressources humaines et financières considérables si on tient compte des investissements nécessaires à la recherche de projets financés.

Je vous disais, au début, que le projet du Mexique avait pris cinq ans avant de démarrer; il s'agissait, bien sûr, d'un projet d'envergure, mais même le plus petit projet ne peut se réaliser sans un minimum de 12 à 18 mois d'investissement en temps, en missions exploratoires dans le pays, en déplacements à Ottawa, etc., sans compter la préparation des rapports exigés par les gouvernements et organismes concernés. Et le succès n'est pas toujours au bout de nos peines...

En ce qui concerne la réalisation des projets — outre les problèmes dus aux différences culturelles, voire dans certains cas de langue — les cégeps doivent également faire face aux exigences de missions dont la durée est inférieure à une session et ceux-là sont la majorité.

Comment remplacer des professeurs pour de courtes périodes — qui font le va-et-vient entre les pays aidés et leur collège — sans diminuer la qualité de l'enseignement, sans perturber la vie départementale?

Enfin, si les cégeps veulent sérieusement se lancer en coopération internationale et en faire un projet institutionnel, ils devront également fournir de l'aide aux professeurs et professionnels qui auront à réaliser ces projets. Aide sous forme de sessions préparatoires à la coopération, aide sous forme de ressources multidisciplinaires, aide sous forme d'administration de projets et d'élaboration de logistique.

C'est pour cela qu'en 1982, trois collèges du Québec ont créé le C.I.D.E. pour mettre en commun des ressources et créer une permanence. Contrairement à l'Association des collèges communautaires du Canada (A.C.C.C.) qui est son équivalent au plan canadien, le C.I.D.E. n'a qu'un seul mandat, celui de la coopération internationale; 10 collèges se sont associés au C.I.D.E. depuis sa création. Il a déjà réalisé plusieurs projets comme: recevoir des stagiaires de différents pays (Algérie, Amérique latine...); dispenser des cours au Maroc; réaliser le projet du Mexique.

Actuellement, des projets au Cameroun et au Zaïre sont en cours et plusieurs autres sont en gestation (Chine, Gabon, Maroc, Colombie).

Bien sûr, la réalisation de ces projets est faite par des personnels des cégeps.

Ces projets exigent beaucoup de la personne qui les réalise; cependant, la richesse que les individus — et, par là, les institutions — en retirent en vaut vraiment la peine.

M. Ryan, hier soir, pressait les collèges de s'ouvrir à la communauté...

Pourquoi pas la communauté internationale?

Communication de
Gisèle CARBONNEAU-BONIN
Professeure
Cégep de Maisonneuve

LA COOPÉRATION INTERNATIONALE: UNE EXPÉRIENCE POSITIVE POUR TOUS

Rentrée du Nicaragua depuis trois jours seulement, j'aimerais tenter de vous faire partager pendant quelques minutes l'expérience que nous y vivons, l'intérêt que nous y voyons, les questions que nous nous posons, les difficultés que nous rencontrons.

J'arrive d'une école comme toutes les écoles que nous connaissons, avec son équipe de direction, sa centaine de professeurs, ses mille étudiants, ses quelques professionnels du service aux étudiants, sa spécialiste en méthodologie de l'enseignement, son syndicat, son association étudiante. Une école comme les autres et en même temps bien différente...

Une école composée d'étudiants de 18 à 30 ans, qui prépare des auxiliaires et des techniciens de niveau supérieur en santé: soins infirmiers, alimentation institutionnelle, laboratoire médical, radiographie, physiothérapie, etc.

Une école composée d'étudiants dont la moitié doit rentrer à la maison immédiatement après un tremblement de terre d'intensité moyenne parce que les enfants sont seuls, enfermés dans la maison.

Une école où le nombre de sphygmomanomètres utilisables diminue chaque année à cause de la détérioration du caoutchouc par la chaleur.

Une école où les étudiants en laboratoire médical doivent se rendre à l'hôpital pour toucher à leurs premières pipettes.

Une école où les cours ont été suspendus pendant deux semaines parce que professeurs et étudiants sont réquisitionnés

pour réaliser une campagne de prévention contre l'Aedes Egyptie, moustique porteur de la fièvre dengue.

Une école, l'Institut polytechnique de la santé, dont le personnel surchargé travaille au maximum de ses capacités pour donner un enseignement toujours meilleur.

Une école qui a demandé un appui pédagogique et technique au collège de Maisonneuve.

Depuis plus de deux ans en effet, le collège de Maisonneuve collabore au renforcement institutionnel de cette école. Nous travaillons à la révision de programmes, à l'implantation de laboratoires, au développement des méthodes d'enseignement pratique, à la production de matériel didactique et de manuels de laboratoires et ce, dans trois domaines différents: l'alimentation institutionnelle, les soins infirmiers, les techniques de laboratoire. Jusqu'à maintenant, deux cadres et huit professeurs sont allés au Nicaragua dans le cadre du projet. Pourquoi le font-ils, qu'est-ce qu'ils en retirent, quelles sont les difficultés rencontrées?

À l'instar de la majorité des coopérants rencontrés au Nicaragua, les coopérants de Maisonneuve sont satisfaits de leur expérience, et ce, pour diverses raisons:

• Parce qu'ils ont la compétence voulue pour exercer leur mandat

Les professeurs de cégep ont acquis au fil des ans une solide formation académique et une expérience pédagogique fort précieuse pour le Tiers-Monde. À certains égards, ils ont vécu hier ce que vivent aujourd'hui les collègues du Tiers-Monde: absence de cadre de référence, programmes mal définis, inexistence de manuels adaptés au niveau recherché, manque de matériel pédagogique adéquat.

Le professeur de cégep est habitué de créer ses propres instruments de travail: de l'élaboration des programmes il y a 10 ou 20 ans, à leur évaluation aujourd'hui, en passant par la production de matériel pour toutes les étapes du processus éducatif, il a dû tout inventer, adapter, réviser.

Enfin, soulignons que la tradition de collégialité que l'on retrouve dans les cégeps peut accroître l'efficacité du coopérant lui-même. Pour réaliser notre projet, nous avons fait appel à des professeurs de quatre collèges différents. Chacun a apporté avec lui l'expérience de son département, les documents, les outils élaborés et utilisés dans son collège. Cette habitude de partage des ressources représente un appui important pour le coopérant et un atout pour la qualité de notre intervention en coopération internationale.

• Parce qu'ils sont issus d'une institution originale, diversifiée, solide

Le cégep a beaucoup à offrir aux sociétés en développement, surtout dans les domaines techniques, là où la demande de collaboration est la plus grande.

L'originalité du niveau de formation ainsi que la diversité des programmes existants représentent une excellence source d'inspiration pour les pays en voie de développement désireux d'améliorer leur système éducatif en cherchant des alternatives aux formations traditionnelles héritées du passé colonial.

Au niveau pédagogique, l'expertise québécoise est également très avancée en regard, par exemple, de la participation des étudiants à leur propre processus d'apprentissage ou encore en ce qui concerne la technologie éducative. La réflexion individuelle et collective des professionnels de l'enseignement sur les avantages et les inconvénients de ces appareils et moyens sophistiqués confère une expertise certaine pour conseiller les nouveaux arrivants sur le marché de l'audiovisuel ou de l'informatique. Tout le matériel et l'équipement dont nous disposons peuvent également être mis au service du Tiers-Monde d'une manière ou de l'autre. Les formules peuvent varier, l'important c'est de partager un peu nos ressources que nous pouvons trouver insuffisantes parfois, mais qui sont immenses relativement à ce que nous rencontrons ailleurs.

• Parce qu'ils sont prêts à relever des défis

Bien que très diversifiés, bien structurés, très fonctionnels, les programmes et méthodes en usage chez nous ne peuvent absolument pas être transférés automatiquement dans le Tiers-Monde.

Une nouvelle création s'impose: l'expertise acquise au Québec doit être revue, les techniques modifiées, les méthodes adaptées, les programmes repensés. Pour plusieurs d'entre nous ceci représente un défi professionnel intéressant. Chacun de ceux qui ont vécu l'expérience a admis s'être enrichi professionnellement, stimulé par le défi de réinventer son métier en fonction de besoins et de réalités culturelles souvent inconnus jusque-là.

Le cégep d'aujourd'hui est le fruit de l'effort de tous et cette expérience de «bâtisseurs» peut être très avantageuse à partager avec nos partenaires du Tiers-Monde qui se débattent encore souvent avec leur passé de colonisés ou d'opprimés par des dictatures militaires nationales. Une relation de coopération positive est souvent l'occasion pour nos collègues du Tiers-Monde de découvrir leurs forces, de prendre confiance en eux, de développer davantage leurs talents.

Une fois admise la pertinence de la présence des cégeps dans le domaine de la coopération internationale, on peut se demander ce qu'ils en retirent réellement?

• Une ouverture sur le monde

Dans une institution de formation, l'acquisition de nouvelles connaissances, l'achat de documentation originale sur l'histoire, la géographie, la politique, la littérature des pays en voie de développement par l'intermédiaire de ceux qui sont sur le terrain, ne peuvent que contribuer à enrichir notre patrimoine collectif.

La diffusion d'information sur les pays d'intervention, sur les projets, sur le vécu des coopérants peut profiter à l'ensemble de la communauté collégiale. Chez nous certains professeurs ont invité des coopérants de retour à parler de leur expérience de coopération, de la situation au Nicaragua, auprès de leurs étudiants.

De même nos partenaires du Nicaragua de passage à Montréal ont eu l'occasion d'échanger avec tous ceux qui s'intéressent à la coopération internationale dans le collège.

Enfin, les étudiants peuvent aussi être impliqués directement. Dans notre cas, un petit groupe des nôtres ira cet été prêter main-forte à la construction d'un centre de formation pour paysans. On souhaite, à travers cette expérience, sensibiliser des jeunes à la question du sous-développement et des échanges interculturels.

• Un approfondissement des relations Nord-Sud

Pour qui a un peu de préoccupations sociales, le contact direct avec le Tiers-Monde représente un moyen privilégié de comprendre les relations Nord-Sud, les questions relatives à la distribution des richesses dans le monde, les forces en présence dans la problématique du développement international.

C'est souvent à partir de la nécessité de connaître nos partenaires que ces questions sont soulevées. Avec qui travaillons-nous? Comment vivent nos partenaires? Pourquoi sont-ils encore confrontés avec la faim, les maladies infectieuses aujourd'hui disparues dans les pays riches? Quelles sont leurs attentes par rapport à nos projets et face aux coopérants?

Très peu présentes dans le monde industrialisé, ces questions sont pourtant celles qui sont les plus aiguës dans les pays du Tiers-Monde. Une meilleure compréhension de la situation permet d'orienter le travail que nous y faisons dans le sens d'une véritable coopération. Notre appui intellectuel, moral financier sera mis à la disposition de ceux qui travaillent à promouvoir un véritable développement démocratique. Nos projets seront conçus en fonction des besoins véritables de nos partenaires afin de leur donner les outils nécessaires pour sortir du sous-développement qui perdure de manière injustifiée dans bien des pays.

• Un enrichissement humain

Les coopérants sont certainement ceux qui tirent le plus de bénéfice de la coopération en ce qui concerne le développement personnel. Le contact quotidien avec des collègues d'une autre culture, avec qui ont doit développer des liens de confiance et de respect mutuels, demande de la part de l'intervenant beaucoup de doigté et de raffinement sur le plan des relations humaines. Comment agir à l'intérieur d'une culture qui nous est presque inconnue, comment faire un travail d'éducation en respectant les valeurs en place, comment désamorcer des situations conflictuelles? De tout cela et de beaucoup plus encore sont constituées les relations interpersonnelles en coopération. Le simple fait de quitter un milieu de travail régi par 300 pages de convention collective pour arriver dans un pays où les relations de travail passent plutôt par les relations interpersonnelles représente un défi de taille pour tout intervenant québécois.

On réfléchit aussi sur la résistance humaine quand on aperçoit deux petits bonshommes de 5-6 ans faire à pied au grand soleil leurs 3-4 kilomètres pour aller et venir de l'école, ou devant une accouchée qui rentre à la maison à pied quelques heures après son accouchement, son trésor dans les bras.

L'importance de la vie, le rapport de l'homme avec l'environnement, la conception de la famille, la vision du bonheur, l'importance du savoir, l'influence du politique sur la vie en société, autant de sujets de réflexion qui nous font prendre conscience de nos valeurs et parfois même les réviser.

Souvent il arrive qu'on se demande qui du coopérant ou du partenaire du Tiers-Monde reçoit le plus dans cette aventure.

Après un certain temps on prend conscience de ses véritables dimensions. La ténacité, la patience, le calme, la foi en l'avenir que j'ai rencontrés au Nicaragua ou au Rwanda, jusqu'à maintenant je ne les ai jamais connus avec autant d'intensité chez nous.

Vous laisser entendre que la coopération c'est un coin de paradis, ce serait trahir tous ceux qui ont vécu cette expérience sous des cieux chauds et humides ou arides et poussiéreux, souvent privés d'eau, d'électricité, obligés d'apprendre à déguster une nourriture plus ou moins saine, plus ou moins gastronomique etc. Mais ce sont des contingences que chacun accepte à l'avance et qui ne causent pas vraiment de problèmes importants. Plus difficile à vivre est la solitude à laquelle le coopérant se trouve confronté malgré tous les efforts d'intégration qu'il fasse et malgré tout l'accueil qu'on lui réserve. Coupé de son cadre habituel de vie, le coopérant doit appréhender, analyser, agir sur une réalité nouvelle à partir de ses seules ressources. Pour l'aider à vivre cette difficulté, il est important que le cégep se responsabilise quant à la formation des futurs intervenants dans un projet.

S'il est très certain que nous avons tous un bagage scientifique, technique et méthodologique à partager, nous n'en sommes pas moins de nouveaux venus dans le monde de la coopération.

Connaître les peuples avec qui nous travaillons, leur histoire, leur culture, leur situation socio-économique, leur langue, tout cela est exigeant mais absolument essentiel à la réussite de nos projets. Certains groupes de solidarité et les Organisations non gouvernementales (O.N.G.) ont plusieurs longueurs d'avance sur les cégeps en ce qui concerne la réflexion sur la coopération, sa finalité, ses objectifs, les stratégies à adopter. Les cégeps gagneraient à tirer profit de cette expérience.

Au niveau institutionnel, le prix à payer est peut-être le partage des pouvoirs, soit avec l'A.C.D.I., principal bailleur de fonds, soit entre les collèges dans le cadre de projets conjoints ou de contrats de service et enfin avec les partenaires du Tiers-Monde. En tant que principaux acteurs des projets, ils doivent participer à toutes les étapes du projet, de la planification à l'évaluation. Ceci suppose que nos projets subiront des modifications, qu'ils seront gérés autrement que nous le ferions, qu'ils souffriront des retards, mais c'est le prix à payer pour que se développent une coopération profitable, une véritable solidarité entre les peuples.

Quelle qu'en soit la forme, quelle qu'en soit l'importance, la coopération internationale est devenue une réalité pour plusieurs collèges du Québec. Tablant sur le nouvel énoncé de politique canadienne en matière de développement international qui privilégie le développement de ressources humaines, et je cite:«le développement des ressources humaines, c.à d. le perfectionnement des populations par l'alphabétisation, l'acquisition de nouvelles habiletés et connaissances ou une formation plus poussée, deviendra l'élément principal de programmation pour tous les programmes de chacun des pays».

Et sachant que l'A.C.D.I. doublera le nombre de bourses d'études au cours des cinq prochaines années, il est raisonnable

de penser que notre participation au programme canadien d'aide au développement ira en augmentant. La compétition avec les universités, plus expérimentées que les collèges dans ce domaine, sera forte. À nous de prouver que nous sommes à la hauteur de la tâche à entreprendre.

I • Le développement de l'éducation des adultes

PROBLÉMATIQUE

Il est à noter que l'éducation des adultes ne figurait pas dans la mission des collèges lors de leur naissance. Les cégeps donnent pourtant une quantité phénoménale de cours aux adultes; l'éventail de leurs activités pour les adultes est très large. Bref, on pourrait même parler de «l'autre cégep»! En région, elle est souvent le seul niveau d'enseignement supérieur auquel les adultes ont accès.

Le développement de l'éducation des adultes va-t-il bouleverser les structures ou les pratiques dans les collèges? Les cégeps sont-ils plus préparés à absorber cette demande que les universités et les écoles secondaires? Si oui, ne peuvent-ils qu'appliquer des programmes gouvernementaux ou peuvent-ils apporter des réponses originales à des besoins particuliers? Serait-ce que le développement de l'éducation des adultes constitue l'avenir des cégeps?

Communication de
Alcide DAIGNEAULT
Directeur général
Cégep de Rimouski

L'ÉDUCATION DES ADULTES DANS LES CÉGEPS: DE L'EXTENSION DE L'ENSEIGNEMENT À L'ÉDUCATION PERMANENTE EN PASSANT PAR LE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL ET LA FORMATION SUR MESURE

Comme le titre de cette brève communication l'indique, mon intervention se situera au niveau des concepts d'éducation qui ont été et qui sont encore véhiculés en éducation des adultes dans les collèges. Aussi je délaisse à dessein tout l'aspect quantitatif et tout l'aspect des problèmes de juridiction.

Mon propos se limitera donc à présenter quatre concepts qui ont inspiré et qui inspireront les orientations de l'éducation des adultes dans les collèges. Ces quatre concepts sont mentionnés dans le titre; il s'agit de l'extension de l'enseignement, du développement régional, de la formation sur mesure et de l'éducation permanente.

L'extension de l'enseignement correspond fondamentalement à la reprise le soir et en fin de semaine, en dehors des horaires scolaires habituels, de l'enseignement de cours qui sont habituellement offerts aux jeunes de l'éducation régulière. Ces cours sont en tous points les mêmes que ceux de l'éducation régulière et ils mènent au même diplôme. La plupart du temps seul l'horaire les différencie de l'éducation des jeunes. L'adaptation pédagogique et l'adaptation des contenus de même que des modalités d'évaluation sont très réduites.

Les cégeps qui succédaient à des établissements de formation déjà bien ancrés dans leur milieu n'ont fait que continuer en 1967 ce que leurs prédécesseurs avaient commencé dans le domaine de l'extension de l'enseignement. Le baccalauréat ès arts était très populaire particulièrement auprès des enseignants et enseignantes. L'extension de l'enseignement a donc constitué la première activité des services d'éducation des adultes des cégeps. Avec le temps et particulièrement avec la venue des responsables de la formation professionnelle, les services ont été amenés à améliorer cette extension de l'enseignement par la mise sur pied de programmes de formation professionnelle adaptés aux adultes en conformité avec la réglementation du gouvernement canadien dans le secteur de la formation de la main-d'oeuvre. Ainsi sont nés les attestations d'études collégiales (A.E.C.) ainsi que les certificats d'études collégiales (C.E.C.). Ces programmes adaptés à la clientèle adulte ont permis aux services d'éducation des adultes d'exiger un enseignement plus adapté aux adultes tant au niveau du contenu que des approches pédagogiques et des modalités d'évaluation. De l'extension de l'enseignement traditionnel était issue l'éducation des adultes que certains qualifiaient déjà d'éducation permanente. Il n'est pas rare encore aujourd'hui que le service qui s'occupe de cette clientèle s'appelle un service d'éducation permanente.

L'extension de l'enseignement, ou l'école de la seconde chance comme on l'a souvent appelée, a toujours été la pierre d'assise de l'éducation des adultes dans les collèges. Elle a joué, me semble-t-il, le rôle qu'on en attendait soit de participer à augmenter le taux de scolarisation de la population québécoise. Cette extension de l'enseignement aux adultes a aussi été source d'innovation pédagogique puisque de plus en plus d'enseignants et d'enseignantes de l'éducation régulière ont été amenés à adapter leur enseignement. Cette extension de l'enseignement a aussi facilité l'accessibilité des adultes à l'éducation régulière. Effectivement, les adultes en ayant repris le chemin de l'école ont, avec le temps, envahi toute l'école.

L'extension de l'enseignement demeure encore aujourd'hui fort importante dans les collèges et elle le demeurera aussi au cours des prochaines années. L'école de la seconde chance demeure un atout nécessaire du réseau collégial. Cette extension de l'enseignement s'est améliorée au cours des années et elle continuera de s'adapter aux besoins des adultes. Le règlement sur les études collégiales a fait une ouverture intéressante au niveau du diplôme d'études collégiales (D.E.C.) sans mention. Ce D.E.C. pourra correspondre à un besoin chez les adultes. De même le resserrement au niveau des Attestations d'État est une piste intéressante de développement de l'extension de l'enseignement collégial et par conséquent de l'éducation des adultes.

Le deuxième concept qui est véhiculé en éducation des adultes est celui de la **formation outil de développement régional.** Effectivement, depuis le début des années quatre-vingt, ce concept a alimenté la problématique de l'éducation des adultes, dans les cégeps. La formation des adultes doit être considérée comme un outil utile au développement d'une région. Le développement régional est entendu ici dans le sens de développement global dont la valorisation du potentiel humain de tout âge et de tout milieu. Ce concept suppose un rapprochement suivi et systématique avec les organismes et les entreprises du milieu, des liens et une concertation étroite avec les autres intervenants éducatifs et gouvernementaux. Il signifie le développement d'une mission élargie sur les plans de l'expertise, de la recherche disciplinaire et technologique, de la disponibilité de ressources humaines et matérielles, de l'adaptation de programmes de formation, de cours et de travaux à la réalité régionale. Ce concept élargit la mission du service d'éducation des adultes au-delà de la formation ou des cours. Ce concept enligne aussi les services d'éducation des adultes sur les besoins d'une région et non particulièrement sur les besoins individuels comme ils l'avaient fait depuis le début.

Ce concept a été élaboré plus particulièrement dans les régions excentriques aux grands centres urbains. Cependant la Fédération des collèges l'a repris à son compte pour une part dans sa proposition de développement de l'éducation des adultes, en mars 1984, qu'elle intitulait *La formation des adultes une contribution du cégep au développement de son milieu.* De même le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science l'ont récemment repris à leur compte dans un énoncé d'orientation sur le sujet. L'on peut penser que ce concept comme le précédent continueront d'influencer les services d'éducation des adultes des collèges au cours des prochaines années.

Le troisième concept qui sous-tend le développement de l'éducation des adultes dans les collèges est celui de la formation sur mesure. En 1988 ce concept semble être tout à fait nouveau. On a parfois l'impression qu'il sort tout droit de l'entente Canada-Québec sur la formation de la main-d'oeuvre. Il serait bon de se rappeler que la Commission des coordonnateurs de l'éducation des adultes a longuement travaillé sur ce concept et son application dans les services d'éducation des adultes (S.E.A.) des collèges dès le début des années soixante-dix. Le rapport final sur le sujet est paru en 1978 sous la signature de Daniel Campeau et de Jeanne Le Roux. il portait sur les implications organisationnelles de la formation sur mesure et avait en sous-titre: Contribution à une politique de développement de l'éducation des adultes. Il serait tout à fait à propos de retourner les participants de cet atelier à ce texte. La formation sur mesure repose sur la réponse adaptée, sur mesure, à un besoin, sur la participation des individus à l'expression de leur besoin et de la réponse, sur la cohérence entre le besoin et la réponse ainsi que sur la plus ou moins grande formalité de l'organisation. C'est l'organisation qui supporte les besoins de l'individu et non l'inverse. Dans la formation sur mesure, la reconnaissance des acquis joue un rôle fort important. Aussi, l'expertise qui se développe dans les collèges sur ce sujet devient un outil fort utile pour la formation sur mesure.

La formation sur mesure refait surface aujourd'hui grâce à la nouvelle entente Canada-Québec. Il faudrait probablement souligner que les S.E.A., malgré les difficultés organisationnelles, n'ont jamais délaissé ce concept et ont toujours prétendu, avec raison jusqu'à un certain point, qu'ils faisaient de la formation sur mesure. Aussi, **la formation sur mesure** continuera au cours des prochaines années à être un concept moteur pour le développement de l'éducation des adultes dans les collèges, au-delà de l'entente Canada-Québec. Les collèges devront, cependant, revenir aux sources et aux données de base sur le sujet et y inclure la nouvelle expertise développée au niveau de la reconnaissance des acquis. **La formation sur mesure** ayant ainsi retrouvé ses assises sera porteuse d'avenir et permettra au réseau collégial de franchir un pas de plus vers **l'éducation permanente**.

L'**éducation permanente** constitue le quatrième concept qui a influencé l'éducation des adultes dans les collèges. Plusieurs services d'éducation des adultes ont porté ou portent encore ce titre de Service d'éducation permanent. Cependant, ici, je voudrais clarifier ce que l'on entend aujourd'hui par ce concept, plus particulièrement depuis le rapport de M. Edgard Faure sur le sujet, *Apprendre à apprendre*, publié par l'U.N.E.S.C.O. en 1972. L'**éducation permanente** signifie le développement optimal de l'individu, tout au long de sa vie, à travers l'ensemble de ses activités et de ses engagements et par la valorisation des ressources formatives de tous ses milieux de vie. C'est un projet d'éducation qui a pour objet d'assurer la formation et le développement de la personne, en lui permettant d'acquérir les connaissances, les habiletés ou les comportements et de développer l'ensemble des aptitudes intellectuelles, manuelles... qui répondront à ses aspirations d'ordre éducatif, social et culturel. Ainsi conçue, l'éducation permanente implique des préoccupations d'accessibilité, d'offres de services diversifiées, de réponses adaptées aux besoins de l'individu et de la collectivité. L'**éducation permanente**, en plus d'être un projet éducatif, est aussi un projet de société éducative. Elle soutient toute mesure qui permet une prise de responsabilité accrue de la part du citoyen, une plus grande égalisation des chances de réussite et des chances de développement et d'épanouissement.

L'**éducation permanente** ainsi conçue élargit la mission des services d'éducation des adultes dans les collèges. Ce concept devient donc un concept intégrateur des trois autres concepts dont nous avons parlé précédemment. L'**éducation permanente** ainsi comprise s'applique aussi à l'ensemble de la mission des collèges et non seulement de l'éducation des adultes.

Vous le constatez, mon propos sur les concepts qui ont influencé l'évolution de l'éducation des adultes dans les collèges se situe loin des préoccupations quantitatives et des problèmes de juridiction qui alimentent le quotidien des S.E.A. Il m'importait, cependant, de rappeler aujourd'hui les bases de notre action en la matière afin de bien faire ressortir les enjeux de la pratique courante. Je m'arrête là tout en souhaitant que les préoccupations journalières ne nous fassent pas oublier les réels enjeux de l'éducation des adultes et du réseau collégial qui continuera d'être dans l'avenir une composante de l'**éducation permanente**.

Les échanges qui suivront feront ressortir les implications des concepts sur les activités des services d'éducation des adultes. De même, les participants de l'atelier indiqueront, j'en suis sûr, les conditions d'amélioration de la situation qui nous permettraient de se diriger vers l'éducation permanente.

Communication de
Ndia-Bintu KAYEMBE
Consultant
Institut de recherche appliquée sur le travail (I.R.A.T.)

L'ÉDUCATION DES ADULTES AU CÉGEP APRÈS VINGT ANS D'EXISTENCE

Introduction

Les cégeps viennent d'avoir 20 ans, donc 20 ans de service à la population québécoise. Ce colloque constitue, en quelque sorte, une opération bilan, mais une opération dont la portée dépasse la simple constatation des réalisations (output) pour englober une réévaluation de leur mission, de leurs variables d'entrée (input) ainsi qu'une analyse critique de leurs différentes composantes.

Bien qu'elle n'ait pas fait partie de la mission initiale des cégeps à leur création en 1967, l'éducation des adultes constitue, à coup sûr, une réalisation importante, un élément d'actif que les cégeps se doivent de présenter et d'analyser à l'occasion de ce colloque de 20e anniversaire. Notre atelier a justement cette délicate mission qui consiste à examiner les 20 ans d'existence de l'éducation des adultes au collégial et à émettre et discuter les suggestions pour son développement futur.

Le document préparatif à ce colloque nous propose essentiellement trois questions à débattre dans cet atelier, à savoir: Après vingt ans d'existence et de pratique de l'éducation des adultes, les cégeps sont-ils mieux préparés que les universités et les écoles secondaires québécoises à répondre à la demande de formation — de plus en plus croissante — émanant de la population étudiante? L'éducation des adultes constitue-t-elle un avenir pour les cégeps? Le développement de l'éducation des adultes va-t-il bouleverser les structures et les pratiques éducatives au collégial?

Le bref exposé que je vous présente ici vise à introduire notre discussion sur ces trois questions et s'inspire fidèlement de résultats d'une étude que M. Paul Bélanger, directeur général de l'I.R.A.T. et moi avons réalisée en 1987 et qui portait justement sur l'état de l'éducation des adultes au collégial de 1967 à 1987[1]. L'exposé abordera successivement l'évolution interne et le développement comparé de l'éducation des adultes au collégial (E.A.C.) pour terminer par une conclusion où nous essayons de répondre aux trois questions qui constituent la problématique de cet atelier. Après mon exposé, vous serez invités à donner libre cours à vos commentaires et réactions qui viendront ainsi alimenter nos débats.

Évolution interne de l'E.A.C.

Sur le plan quantitatif, l'examen de l'éducation des adultes au collégial à différentes périodes de l'évolution des cégeps révèle un développement sans précédent. De 8000 qu'elle était en 1967-1968, la clientèle adultes des cégeps (tant au secteur régulier qu'à celui de l'éducation des adultes proprement dite) est passée à 74 000 étudiants en 1986, soit une augmentation de plus de 900 p. cent dans l'espace de 19 ans. Pour la même période, la clientèle jeune du secteur collégial régulier est passée, elle, de 55 000 à 137 000 étudiants. Une année après, soit à la fin de l'année académique 1986-1987, alors que la clientèle jeune des cégeps avait augmenté seulement de 800 unités (à peine 1 p. cent), se fixant ainsi à 137 800 étudiants, le nombre d'adultes bénéficiaires de programmes éducatifs collégiaux de diverses natures était, pour sa part, estimé à plus de 90 000 dont 15 000 adultes intégrés au secteur dit régulier, 70 000 à temps partiel et 7000 dans les programmes spécifiques offerts aux adultes inscrits à temps complet; ceci représente une augmentation globale de 16 000 unités (ou 22 p. cent) par rapport à l'année précédente.

En gros, l'éducation des adultes qui représentait à peine 13 p. cent de la clientèle totale des cégeps en 1967-1968, en représente aujourd'hui plus de 40 p. cent. Il s'agit là d'un développement évident.

Parallèlement à cette croissance des effectifs, les programmes éducatifs spécifiquement destinés aux adultes sont passés de quelques dizaines en 1967-1968 à plus de 300 en 1987.

Cette comparaison verticale des données statistiques relatives aux effectifs d'étudiants et aux programmes éducatifs démontre sans équivoque le progrès remarquable, le rendement quantitatif significatif, réalisé par les cégeps dans le domaine de l'éducation des adultes pendant leurs 20 années d'existence.

À cette bonne performance sur le plan quantitatif s'ajoute une certaine amélioration de la qualité des services offerts, tout au moins par rapport à la situation initiale. Cette amélioration est difficile à mesurer. On peut cependant l'inférer à partir de certains dossiers et de certains programmes mis sur pied dans les services d'éducation des adultes (S.E.A.) des cégeps, notamment les dossiers et programmes suivants: la formation sur mesure; la reconnaissance des acquis; le perfectionnement des formateurs d'adultes; les 200 postes de formateurs permanents créés au sein des S.E.A. des cégeps depuis les années quatre-vingt; la présence des conseillers andragogiques dans tous les cégeps.

Ainsi, lorsqu'elle est considérée en vase clos, c'est-à-dire sans aucun rapport avec ce qui se passe à l'extérieur du réseau collégial, l'éducation des adultes dans les cégeps constitue un succès éclatant, surtout sur le plan quantitatif.

Développement comparé de l'E.A.C.

Le monde où nous vivons actuellement est un monde fortement relativisé, un monde où la véritable performance d'une personne, d'une institution ou d'une société dans un domaine quelconque est déterminée non pas par ses réalisations

[1] Paul Bélanger et Ndia-Bintu Kayembe, *L'éducation des adultes au collégial: En état de développement?*, Québec, Conseil des collèges, 1987

considérées en elles-mêmes (ses réalisations absolues), mais plutôt par sa position parmi les personnes, les institutions ou les sociétés engagées dans le même domaine. Il est donc insuffisant, dans le cadre de cette analyse critique, de se contenter d'affirmer que les cégeps font mieux que par le passé dans le domaine de l'éducation des adultes. Il faut situer leur performance par rapport à celles des autres institutions, des autres milieux impliqués en éducation des adultes ici même au Québec et ailleurs au Canada. C'est ce que nous appelons la comparaison horizontale ou le développement comparé de l'éducation des adultes collégiale. En effet les cégeps ne sont pas les seules institutions éducatives québécoises auxquelles les adultes font appel pour faciliter leurs apprentissages et leur épanouissement personnel; il est donc important de savoir comment ils se positionnement dans l'univers des intervenants en éducation des adultes. En outre, le Québec fait partie de la confédération canadienne où toutes les provinces sont appelées à soutenir une certaine émulation dans presque tous les domaines de la vie sociale. Ce qui justifie une comparaison horizontale.

Cette réussite significative des cégeps en éducation des adultes se compare défavorablement aux réalisations des autres institutions québécoises préoccupées par le même phénomène, et cela depuis les années soixante-dix. En 1973-1974, 12 adultes sur 1000 habitants participaient à l'éducation dans les cégeps québécois, alors que pour la même année les universités et les commissions scolaires avaient reçu respectivement 28 et 41 adultes sur 1000 habitants. Dans les années quatre-vingt, malgré les progrès réalisés, les cégeps occupaient encore la dernière position parmi les six milieux éducatifs habituellement identifiés comme lieux d'apprentissage organisés pour les adultes, à savoir les commissions scolaires, les universités, les cégeps, les écoles privées, les organismes communautaires et les milieux de travail, auxquels on ajoute parfois les églises et les bibliothèques.

Le ratio temps partiel (TP) - temps complet (TC) permet également d'illustrer la faiblesse relative du poids des interventions des cégeps en éducation des adultes dans les années quatre-vingt, lorsqu'on les compare aux réalisations du réseau universitaire québécois.

En effet, depuis l'année 1979-1980, les universités québécoises accueillent annuellement plus d'étudiants à temps partiel — donc des adultes — que d'étudiants à temps complet; alors que dans le réseau collégial les effectifs de la clientèle à temps complet demeurent chaque année au moins deux fois plus importants que ceux de la clientèle à temps partiel.

Ce retard des cégeps en éducation des adultes se constate également à l'échelle nationale (au niveau canadien) lorsqu'on les compare aux institutions similaires, les «community colleges», du Canada anglais. En effet, toute proportion gardée, les cégeps accueillent actuellement deux fois moins d'adultes que les collèges communautaires de l'Ontario et trois fois moins que ceux de la Colombie-Britannique. De tous les adultes qui participent à l'éducation au Québec, 10 p. cent le font dans les cégeps, alors que ce pourcentage est de 24 p. cent en Ontario et de 40 p. cent en Colombie-Britannique. Les collèges communautaires de l'Ontario comptent trois fois plus d'étudiants à temps partiel que d'étudiants à temps complet, alors qu'au Québec, même avec deux étudiants à temps complet, on n'a pas encore un seul étudiant à temps partiel. Dans l'ensemble, en 1973-1974, en 1979 et en 1983, la performance des cégeps dans ce domaine se situe en dessous de la moyenne canadienne; et le Québec — deuxième province canadienne en importance — n'arrive pas à dépasser le cap de la sixième place parmi ses partenaires de la confédération; voir tableau 1.

Tableau 1
Position relative des cégeps dans l'échiquier de l'éducation des adultes au Québec et au Canada

Niveau / Année	Au Québec	Au Canada
Années 70		
1973 - 1974	3e rang[1]	• 8e rang[2] • en dessous de la moyenne canadienne
Années 80		
1979	• 6e rang [3]	• en dessous de la moyenne canadienne
1983	• 6e rang [4]	

[1] Parmi les trois réseaux classés: commissions scolaires, universités et cégeps.
[2] Parmi les dix provinces et le T.N.O. classés.
[3] Parmi les six milieux éducatifs classés: commissions scolaires, , organismes communautaires, universités, écoles privées, milieux du travail et les cégeps.
[4] Parmi les huit milieux éducatifs classés: milieux du travail, organismes communautaires, écoles privées, universités, commissions scolaires, cégeps, églises et bibliothèques.

Si les statistiques sur lesquelles nous basons nos affirmations peuvent être contestées, la tendance qu'elles illustrent, elle, est difficile à contester: considérée dans un contexte relativiste, l'éducation des adultes au collégial est bel et bien sous-développée. Et cette tendance se maintiendra, et s'accentuera même, si des mesures ne sont pas prises pour la renverser.

Conclusion

À la question de savoir si, après 20 ans d'expérience en éducation des adultes, les cégeps sont maintenant mieux préparés que les universités et les commissions scolaires québécoises pour répondre aux besoins éducatifs des adultes, ma réponse est malheureusement négative. En effet, après avoir démontré le retard des cégeps en matière d'éducation des adultes tant au niveau provincial qu'au niveau national, je ne vois pas sur quel argument me baser pour affirmer que ceux-ci sont mieux préparés que d'autres organismes pour répondre aux besoins éducatifs des adultes québécois. Au contraire, le fait qu'après 20 ans d'existence ils continuent à accueillir moins d'adultes que les

autres milieux éducatifs est, pour moi, une preuve suffisante qu'ils ne sont pas aussi bien préparés que ces autres organismes pour remplir adéquatement cette mission.

Sans minimiser les efforts fournis et les progrès réalisés par les cégeps dans ce domaine, il faut avouer que sur le plan pratique l'état actuel de l'éducation des adultes dans les cégeps ne permet pas de leur attribuer une avance quelconque en cette matière par rapport aux autres intervenants.

Par ailleurs, à la lumière de la tendance démographique actuelle, tendance caractérisée par une dénatalité croissante, il ne fait pas de doute que l'éducation des adultes s'avère un secteur d'avenir pour les cégeps. En effet, au moment même où la clientèle jeune des cégeps est en baisse progressive, les adultes, la main-d'oeuvre canadienne, elle, confrontée aux exigences de la qualité et de productivité que lui impose le contexte du libre-échange et aux efforts d'adaptation que nécessite le virage technologique, se trouve de plus en plus dans le besoin d'apprendre, de se recycler et d'améliorer ses compétences techniques et sociales, à la fois pour assurer l'épanouissement de toutes ses potentialités et pour soutenir la compétition avec ce géant voisin que sont les États-Unis.

À mon avis, d'ici l'an 2000, plusieurs cégeps ne pourront pas fonctionner à leur pleine capacité si les adultes n'y sont pas accueillis plus nombreux et considérés comme des clients à part entière.

Mais, les cégeps doivent savoir que cette clientèle ne leur est plus acquise automatiquement.

Ils devront désormais lutter pour la conquérir; car ils sont en compétition avec plusieurs autres milieux de formation, particulièrement le secteur collégial privé.

Il est évident que le développement adéquat de l'éducation des adultes va entraîner de grands bouleversements dans les cégeps. S'ils tiennent à gagner la clientèle adulte, les cégeps devront s'efforcer de satisfaire aux exigences de spécificité de celle-ci. Non seulement les ressources devront être réparties d'une façon plus ou moins équitable pour répondre efficacement aux besoins éducatifs spécifiques de chaque clientèle, mais les structures organisationnelles et les pratiques éducatives devront cesser d'être conçues en fonction de la seule clientèle jeune. En fait, les cégeps devront apprendre à marcher d'une manière équilibrée sur leurs deux jambes, c'est-à-dire traiter de façon équitable leurs deux types de clientèle. Et ceci constitue en soi un grand bouleversement dans les traditions organisationnelles et pédagogiques collégiales.

Communication de
Christiane BÉRUBÉ
Présidente
Commission de l'éducation des adultes
Conseil supérieur de l'éducation

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Mesdames,
Messieurs,

Je tiens d'abord à vous souligner mon enthousiasme et mon vif intérêt à participer à la réflexion de l'avenir de l'éducation des adultes au sein des collèges d'enseignement général, en compagnie de personnes très impliquées dans leur propre collège, et possiblement, dans les services d'éducation des adultes de ces mêmes établissements.

Par ailleurs, j'aimerais aussi souligner mon humilité à vous présenter mes propos, car je ne suis pas une travailleuse rémunérée d'un collège. J'en connais cependant quelques facettes puisque j'oeuvre depuis deux ans au conseil d'administration du collège de Rimouski. À titre de présidente de la Commission d'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation, j'ai aussi pu réfléchir sur la situation de l'éducation des adultes ainsi que sur les priorités à retenir pour assurer une formation de qualité aux adultes et un développement harmonieux des services qu'on leur offre. Ayant également travaillé plusieurs années au sein d'organismes sociaux, j'ai aussi bénéficié d'une riche expérience en tant que formatrice d'adultes.

La réalité des adultes en situation d'apprentissage m'a toujours préoccupée; depuis plus de 20 ans, mon implication au sein de diverses associations m'a permis de constater de visu, de comprendre et d'intégrer plusieurs facettes de la réalité d'adultes en croissance. Mes antécédents, mes expériences de vie et de travail très diversifiées teinteront sans doute mes propos car souvent j'ai eu, soit à accompagner des adultes en situation d'apprentissage, soit à réaliser moi-même certains apprentissages qui se situaient souvent dans une perspective de formation continue et permanente.

En cette fête des 20 ans d'existence des cégeps, la question soulevée dans cet atelier qui porte sur le développement de l'éducation des adultes comme solution d'avenir dans les collèges est très pertinente. Un constat majeur surgit, celui de la clientèle adulte des collèges au Québec qui s'accroît d'année en année et qui, selon toute vraisemblance, doublera d'ici les cinq à dix prochaines années. Il nous arrive de comparer, pour mieux évaluer, nos systèmes d'enseignement. Rappelons ici qu'en Ontario la clientèle adulte des collèges est d'environ sept fois celle des étudiants réguliers. Une mise en garde s'impose cependant: le système ontarien présente une structure différente car le collège ontarien n'est pas un niveau et est largement orienté vers la formation professionnelle. Est-ce à dire que le Québec accuse quelques retards quant à la présence d'adultes au sein d'établissements collégiaux? Le Québec a-t-il moins insisté sur la nécessité de poursuivre des études avancées ou tout simplement sommes-nous présentement en situation de rattrapage quant à la

poursuite d'études avancées, pour des adultes déjà sur le marché du travail ou voulant le réintégrer après quelque absence?

Ces questions sont majeures pour un peuple qui veut assurer sa survie et son développement aux niveaux, social, linguistique, éducationnel, culturel, économique. Majeur aussi et différent est notre système collégial que plusieurs remettent en question et que d'autres adulent. S'il est unique, comment donc le rendre plus unique encore et plus performant, en l'ouvrant davantage aux adultes et en faisant en sorte qu'il réponde aux besoins réels exprimés par ces mêmes adultes?

Examinons les raisons qui pourraient nous amener à croire que les collèges devront accueillir de plus en plus d'adultes au sein de leurs établissements. Je ne suis ni prophète ni juge lorsque je vous dis que l'on assiste à une baisse de la clientèle jeune dans les cégeps. Le constat de la baisse croissante de la natalité au Québec se vérifie chaque jour et préoccupe toute la population en général, de nos gouvernements à l'ensemble des Québécois et Québécoises. Comme effet d'entraînement, la clientèle jeune des collèges baisse et les établissements en régions vivent cette réalité avec plus d'acuité et de douleur encore. Ceci oblige les directions à faire plus avec moins, à imaginer de nouvelles avenues, à innover quant à l'ouverture du collège sur son milieu, etc. Le prix payé est souvent élevé et ici je ne parle pas nécessairement du prix monétaire mais de celui de temps et d'énergies.

À la suite d'un mouvement de démocratisation du système scolaire québécois, et fort de l'appui du concept d'éducation permanente, on voit de plus en plus d'adultes inscrits dans des programmes réguliers à temps complet. À l'automne 1984, on en dénombrait 15 557. Il faut donc voir là une réalité de plus en plus identifiable.

Bien plus, malgré les contraintes budgétaires qu'ont eu à subir les collèges, la clientèle en éducation des adultes n'a cessé d'augmenter. Entre 1980 et 1984, on constate «une légère mais constante croissance des effectifs adultes dans les programmes sanctionnés par des crédits, tant chez les inscrits à l'éducation des adules que dans la population adulte inscrite dans des programmes réguliers à temps complet, et ce, malgré une baisse de ressources, en dollars constants, consacrées par la Direction générale dans l'enseignement collégial et l'éducation des adultes entre 1980 et 1984.»[1]

D'année en année, les objectifs d'accessibilité de l'éducation se vérifient auprès des jeunes et ceux-ci sont de plus en plus nombreux à détenir un diplôme d'enseignement secondaire. Ainsi, comme l'éducation est un investissement qui rapporte des intérêts, lorsqu'ils désireront poursuivre des formations ultérieures, c'est vers le collège qu'ils se dirigeront.

Un autre fait important doit être souligné: c'est une part de plus en plus grande des subventions fédérales pour la formation de la main-d'oeuvre qui est consacrée au collégial. Auparavant, le milieu secondaire était privilégié quant à cette possibilité de financement. Cet inversement des subventions fédérales laisse supposer une entrée massive d'adultes au cégep.

On voit de plus les collèges en train de devenir des leaders en formation sur mesure et s'engager dans le développement régional. Le Conseil supérieur note dans un de ses avis antérieurs que «dans les effectifs à temps complet, près de 20 p. cent des étudiants sont des adultes et que les formations dispensées aux adultes sont très majoritairement de type professionnel, soit dans le cadre de programmes gérés par le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, soit dans celui des programmes gérés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, soit dans la formation sur mesure.»[2]

Un autre motif nous amène à penser que les adultes seront davantage nombreux au sein des collèges, soit la nécessité pour différentes clientèles de se recycler et de se perfectionner. De fait, l'arrivée des nouvelles technologies, les transformations technologiques accélérées, l'émergence de nouveaux modes de gestion, un marché de l'emploi instable et plus exigeant, la mondialisation des marchés et la concurrence internationale sont autant d'incitatifs et de stimulants à la venue d'adultes au sein d'une institution d'enseignement supérieur tel le collège.

Ainsi le rappelait le Conseil supérieur de l'éducation, «le souffle technologique est bel et bien passé sur les collèges et l'éducation des adultes; il suffit de se rappeler la «caisse d'accroissement des compétences», les centres spécialisés, le développement régional et l'évolution des rapprochements avec les entreprises.» Les collèges, constatons-nous, deviennent de plus en plus des établissements de formation professionnelle, un peu à l'image des «community colleges» de l'Ontario.

De plus, pour une régionaliste telle que je suis, il est pertinent de rappeler que le développement économique d'une région est en relation directe avec le niveau de scolarisation de sa population. La formation dispensée dans un collège peut représenter un support ou un moteur à des projets de développement personnel ou collectif. À titre d'exemple, rappelons qu'au moment de la tournée de consultation sur la politique familiale, plusieurs intervenantes et intervenants familiaux demandaient que l'on soutienne leurs besoins de formation à être parents. D'autres groupes, tels des pêcheurs, des coopérateurs désirent qu'on les aide à se prendre en charge et à développer avec eux des méthodes de gestion, d'animation et de mise en marché de leurs produits. Dans de telles situations, quel rayonnement peut donc vivre le collège dans son milieu! D'autres formules de rayonnement du collège surgissent. Pensons à la formation à distance pour des adultes aux prises avec des contraintes de temps, d'espace, de lieu ou des contraintes psychologiques. Là encore, ces formules exigent de l'imagination, de la souplesse, de l'originalité et de la volonté de répondre aux réels besoins d'adultes.

La qualification de la main-d'oeuvre a aussi un effet direct sur la capacité d'un milieu de se prendre en main et de se développer sur tous les plans. Le collège doit être un lieu d'apprentissage pratique où il est bon de se confronter à diverses situations professionnelles et qui prépare à vivre le quotidien d'un travail rémunéré. Voilà donc l'importance d'une institution d'enseignement supérieur pour le développement de son milieu.

L'arrivée massive des adultes dans les collèges a eu et continuera d'avoir pour effet d'entraîner des modifications dans les structures et les pratiques. Les adultes exigent des services nouveaux qui tiennent compte de leur réalité d'adultes. Ils voudront un enseignement et une organisation adaptés à leurs caractéristiques, à leur vécu, à leur situation. Le temps est une denrée rare pour les adultes et ceux-ci s'attendent à recevoir des

[1] *Des priorités en éducation des adultes*, Conseil supérieur de l'éducation, février 1987.
[2] Idem.

réponses à leur besoin précis de formation.

L'organisation et l'enseignement dans les collèges sont à repenser pour les personnaliser davantage. Pensons à l'approche individualisée, les entrées multiples et les sorties variables, la formation sur mesure, en collaboration avec les entreprises. Les services de soutien pensés en fonction des apprenants adultes doivent être mis en place: rendre possible l'équilibre d'un programme, offrir des services d'orientation axés sur des besoins d'adultes, favoriser l'accessibilité à des centres d'information tels les bibliothèques et les services d'orientation, offrir des services de garde, pour n'en énumérer que quelques-uns.

Les adultes devenant de plus en plus nombreux dans les collèges, il est prévisible que les cours deviennent plus importants que les programmes, car un adulte s'inscrit d'abord à un ou des cours. Il est aussi prévisible que les cours professionnels et les perfectionnements professionnels sur mesure occupent une place de plus en plus grande, que les collèges soient davantage associés à des services à la collectivité, à des mouvements ou des groupes, qu'ils aient davantage à travailler avec des partenaires socio-économiques et à participer à des projets de développement régional. N'oublions pas également les formations qui répondent aux besoins d'association des employés, des groupes sociaux, économiques, culturels, communautaires et qui sont appelés à se développer.

Que pouvons-nous penser ou déterminer des conditions de succès pour les collèges, en vue de répondre aux adultes. D'ores et déjà nous devons penser à l'ouverture de l'établissement, à la souplesse de l'organisation, à la capacité d'être partenaire et agent de développement du milieu. Le collège doit aussi être un centre de recherche, de ressource, d'expertise et de référence. La situation va s'inverser, car au lieu de voir les adultes s'ajuster aux offres de cours, ce sont les collèges qui devront mettre en place des services répondant aux besoins des gens et des groupes. À cet égard, certains intervenants reprochent à quelques collèges de trop vouloir intégrer l'éducation des adultes dans des structures ou des normes ressemblant trop à l'enseignement régulier jeune.

Toute cette présence prévue et même souhaitée des adultes au sein des collèges questionne un concept de plus en plus à la mode, de l'harmonisation jeunes-adultes. Ce concept souvent mis de l'avant «comporte certaines exigences, telle la suppression des dédoublements, l'assouplissement des modes d'organisation, la reconnaissance des acquis, la rationalisation des coûts, la transformation de la pédagogie, l'ajustement des règles de sanction, la définition de la clientèle elle-même.» S'il y a plus d'adultes et de jeunes à temps partiel, parce qu'ils travaillent à l'extérieur, il va donc falloir ouvrir les horaires ainsi que tous les services des collèges.

Par ailleurs, l'arrivée massive d'adultes au sein des collèges interroge tout autant et rebute plusieurs adultes car, pour eux, il peut être dévalorisant de se retrouver avec des plus jeunes dans des situations d'apprentissage. Est-il besoin de rappeler que les adultes apportent à l'apprentissage la qualité et la nature de leurs expériences et que leurs capacités, leurs besoins et leurs attentes ont été modelés à partir de leurs propres expériences.

Ici, je me permets de rappeler une phrase de Mme Michèle Jean qui disait «entre le souhaitable et le possible, le réalisable». Plusieurs adultes exigent que l'on respecte leur spécificité, leurs attentes et leurs besoins. Le fait de vouloir absolument harmoniser leur programme avec celui des jeunes ne doit pas leur ajouter des contraintes additionnelles.

Certains collèges mieux préparés à répondre à cette demande spéciale ont développé des formules originales et ont acquis l'expertise. Pensons aux réalisations des collèges en formation sur mesure, en développement régional, en partenariat avec des associations, des entreprises et des groupes, en services d'accueil et référence, en reconnaissance des acquis expérientiels et de formation, en formation à l'entreprise et à toute la formation autofinancée. À mon avis, les collèges ont le potentiel pour relever ces défis et trouver des réponses originales et adaptées aux besoins particuliers.

Un autre fait mérite d'être soulevé, celui de l'implication financière très grande de plusieurs entreprises qui investissent grosso modo 400 millions dans de la formation autofinancée. Dans quelle mesure les collèges doivent-ils s'engager dans cette formule et quelle part y prennent-ils effectivement?

L'avenir des collèges repose sur l'éducation des adultes et les services à la collectivité, car la clientèle «jeune» plafonne et décroît alors que la population adulte est de plus en plus consciente que l'éducation est importante et ne se limite pas à une période de la vie.

Cette situation nécessitera des changements. Les cégeps sont jeunes, 20 ans à peine. On peut donc penser qu'ils sont en mesure de prendre le tempo des adultes. Les changements se font avec nous ou sans nous; aussi bien faire sa marque dessus. En somme, il y a trois sortes de spectatrices et spectateurs: ceux qui ignorent que le train passe, ceux qui le regardent passer et ceux qui montent dedans.

Le défi est de taille mais c'est un défi emballant car l'institution est jeune, capable de se remettre en question et de trouver des solutions adaptées à sa nouvelle réalité. Les cégeps, à mon sens, ont un avenir et un avenir prometteur comme services éducatifs à la population adulte et jeune et comme agents de développement collectif.

L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE
DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE

Avec vous pour l'avenir

Achevé d'imprimer
sur les presses de l'imprimerie de Vanier College
Décembre 1988

La publication de cet ouvrage
a été rendue possible grâce à une subvention de la
Direction générale de l'enseignement collégial

La Fédération des cégeps remercie

Bell Canada

Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science

Groupe Mutuelle des Fonctionnaires

principaux commanditaires des activités des 20 ans des cégeps.